

**Universidade de Lisboa**



**Ensino de conexões interfrásicas  
a alunos surdos do 10.º ano de escolaridade**

Mariana Sousa da Silva Martins

Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2015





**Universidade de Lisboa**



**Ensino de conexões interfrásicas  
a alunos surdos do 10.º ano de escolaridade**

Mariana Sousa da Silva Martins

Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Mata

2015



## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar a minha maior gratidão é dirigida à Professora Doutora Ana Isabel Mata, pois sem a confiança que, desde o início, depositou neste projeto, nem a sua exigente orientação, não teria certamente chegado aqui.

Com a plena consciência de que um trabalho que incida sobre a língua gestual implica necessariamente a colaboração de pessoas surdas, a elas todo o meu agradecimento é pouco. É só do lado delas, todos os dias, os dias inteiros, que o meu trabalho como linguista e como professora faz sentido.

Em particular, o meu muito obrigada às docentes de língua gestual portuguesa que possibilitaram a constituição do corpus que serviu de base à intervenção didática, nomeadamente a Marisol Coelho, Manuela André, Leonilde Cunha e Cláudia Veiga.

Para a aplicação da oficina, tenho a agradecer o amigável acolhimento dos alunos e o valioso e inestimável apoio prestado pela professora cooperante, a Mestre Susana Rebelo, com a qual tive o imenso privilégio de partilhar esta experiência.

Foi também graças à disponibilidade do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa, em especial ao seu diretor, Dr. António Lopes, que se conseguiu desenvolver a presente prática de ensino supervisionada. Bem haja a uma tal escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos e a um diretor tão aberto a projetos que potenciam o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, em tudo o que faço, sou sempre profundamente grata à metade de mim, Marta Morgado, pela paciência, pela colaboração, pelo amparo, pelo trabalho conjunto, pela partilha, por tudo.

## Índice

Agradecimentos .....	I
Lista de figuras.....	IV
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Capítulo 1 – Introdução.....	1
1.1. Objeto de estudo .....	1
1.2. Objetivos do trabalho .....	3
1.3. Estrutura do relatório.....	4
Capítulo 2 – Enquadramento .....	5
2.1. Ensino de conexões interfrásicas a surdos.....	5
2.1.1. Metodologia bilingue .....	5
2.1.2. Orientações curriculares .....	9
2.1.3. Dificuldades na escrita .....	13
2.2. Conexões interfrásicas : Valores do “e” em LP.....	15
2.3. Conexões interfrásicas em línguas gestuais.....	20
2.3.1. Conexões não-manuais ou prosódicas .....	21
2.3.2. Conexões manuais ou lexicais.....	23
Capítulo 3 – Estudo preliminar.....	28
3.1. Corpus para os valores do “e” .....	28
3.2. Recolha do corpus em LGP .....	32
3.3. Resultados para os valores do “e” em LGP .....	36
Capítulo 4 – Metodologia .....	45
4.1. Modelo adotado .....	45
4.2. Desenho da intervenção didática.....	48
4.3. Caracterização da turma .....	52
Capítulo 5 – Descrição da intervenção didática.....	57
5.1. Pré-teste / Pós-teste .....	61
5.2. Sequência didática – Oficina de conexões interfrásicas.....	70
5.2.1. À procura de conexões interfrásicas .....	70
5.2.2. Refletindo sobre os valores de conexões interfrásicas .....	78
5.2.3. Relacionando frases complexas com valores diferentes .....	83
5.2.4. Refletindo sobre os valores de conexões temporais.....	89
5.2.5. Refletindo sobre os valores de conexões contrastivas .....	94
Capítulo 6 – Análise e discussão dos resultados .....	102
6.1. Análise comparativa dos resultados por aluno .....	102

6.2. Análise comparativa dos resultados por áreas de conteúdo .....	108
Capítulo 7 – Conclusões e implicações para o futuro.....	114
Bibliografia .....	117
Anexos .....	121
Anexo I: Cenários de correção dos testes .....	123
Anexo II: Cenários de correção da oficina gramatical.....	131

## Lista de figuras

Figura 1:	Níveis de ensino das conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”.	10
Figura 2:	Conectores mais comuns em LGP.	11
Figura 3:	Conectores prosódicos na DGS.	21
Figura 4:	Conector “E” em ASL e BSL.	25
Figura 5:	Conector “PORTANTO” em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.	25
Figura 6:	Conector “MAS” em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.	26
Figura 7:	Conector “SE” em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.	26
Figura 8:	Frases originais para os valores de “e” em LP retiradas de Mateus et al. (2003).	29
Figura 9:	Frases adaptadas para os valores de “e” em LP retiradas de Mateus et al. (2003).	29
Figura 10:	Conectores correspondentes aos valores de “e” em LP.	30
Figura 11:	Corpus de frases em LP para os valores de “e”.	31
Figura 12:	Frases representativas em LGP para os valores de “e”.	34
Figura 13:	Ocorrência de conectores manuais e não-manuais em LGP para os valores de “e”.	36
Figura 14:	Ocorrência dos conectores em LGP para cada uma das frases associadas aos valores de “e”.	37
Figura 15:	Ocorrência dos conectores em LGP para o valor de adição.	38
Figura 16:	Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de tempo.	38
Figura 17:	Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de inferência.	39
Figura 18:	Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de contraste.	40
Figura 19:	Ocorrência dos conectores manuais em LGP para os valores de “e”.	40
Figura 20:	Conectores manuais em LGP para os valores de “e”.	41
Figura 21:	Influência da explicitação dos conectores em LP nas traduções para LGP.	42
Figura 22:	Ocorrência de conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.	42

Figura 23: Ocorrência de conectores não-manuais em LGP para cada uma das frases associadas aos valores de “e”.	43
Figura 24: Identificação dos principais conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.	43
Figura 25: Conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.	44
Figura 26: Conectores em LGP identificados no estudo preliminar para os valores de “e”.	44
Figura 27: Etapas da oficina gramatical.	47
Figura 28: Fases da intervenção didática.	48
Figura 29: Temas dos guiões da oficina gramatical	49
Figura 30: Ícones de identificação dos tipos de exercícios utilizados na oficina.	51
Figura 31: Acesso dos alunos à LGP.	54
Figura 32: Acesso dos alunos à língua oral.	55
Figura 33: Notas dos alunos na disciplina de português.	56
Figura 34: Datas em que se realizaram as sessões.	57
Figura 35: Conteúdos, objetivos e atividades da intervenção didática.	58-60
Figura 36: Principais conteúdos avaliados no pré/pós-teste.	61
Figura 37: Frases utilizadas na primeira parte do pré/pós-teste.	62
Figura 38: Frases utilizadas na segunda parte do pré/pós-teste.	64
Figura 39: Cotações das questões do pré/pós-teste.	66
Figura 40: Resultados da autoavaliação da oficina por aluno.	67
Figura 41: Resultados da autoavaliação da oficina por questão.	68
Figura 42: Aulas em que se realizaram os guiões.	70
Figura 43: Estrutura do primeiro guião.	71
Figura 44: Imagens usadas nas capas da oficina e dos testes.	71
Figura 45: Frases adaptadas da prancha de banda desenhada.	72
Figura 46: Glosas das frases do grupo B.	75
Figura 47: Estrutura do segundo guião.	78
Figura 48: Frases subordinadas causais adaptadas do Dicionário Terminológico.	80
Figura 49: Estrutura do terceiro guião.	84
Figura 50: Glosas das frases dos grupos F e G.	84
Figura 51: Estrutura do quarto guião.	90
Figura 52: Glosas das frases do grupo I.	90
Figura 53: Estrutura do quinto guião.	94

Figura 54: Glosas das frases do grupo M. ....	95
Figura 55: Textos escritos pelos alunos de nível A1. ....	99
Figura 56: Textos escritos pelos alunos de nível A2. ....	100
Figura 57: Textos escritos pelos alunos de nível B1. ....	100
Figura 58: Textos escritos pelos alunos de nível B2. ....	101
Figura 59: Resultados dos testes por aluno. ....	102
Figura 60: Resultados do sujeito 1 por áreas de conteúdo. ....	103
Figura 61: Resultados do sujeito 4 por áreas de conteúdo. ....	103
Figura 62: Resultados do sujeito 6 por áreas de conteúdo. ....	103
Figura 63: Resultados do sujeito 2 por áreas de conteúdo. ....	104
Figura 64: Resultados do sujeito 3 por áreas de conteúdo. ....	105
Figura 65: Resultados do sujeito 5 por áreas de conteúdo. ....	105
Figura 66: Resultados do sujeito 7 por áreas de conteúdo. ....	106
Figura 67: Resultados do sujeito 8 por áreas de conteúdo. ....	106
Figura 68: Resultados do sujeito 9 por áreas de conteúdo. ....	107
Figura 69: Resultados dos testes por áreas de conteúdo. ....	108
Figura 70: Resultados dos testes por questão. ....	108
Figura 71: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LP. ....	109
Figura 72: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LGP. ....	109
Figura 73: Resultados das questões relacionadas com a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”. ....	110
Figura 74: Resultados das questões relacionadas com a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas associadas aos valores de “e”. ....	110
Figura 75: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LP, por aluno. ....	111
Figura 76: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LGP, por aluno. ....	112
Figura 77: Resultados das questões relacionadas com a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e” , por aluno. ....	112
Figura 78: Resultados das questões relacionadas com a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas associadas aos valores de “e” , por aluno. ....	112



## **Resumo**

O presente relatório de prática de ensino supervisionada incide sobre o ensino de português como segunda língua a uma turma de alunos surdos do 10.º ano de escolaridade. A sequência didática desenvolvida neste âmbito tratou conexões interfrásicas, em particular as expressas por diferentes valores inerentes à conjunção coordenativa copulativa “e”.

A intervenção decorreu em sete aulas de noventa minutos e dividiu-se em três fases: um pré-teste, uma sequência didática, tendo por base o modelo de oficina gramatical e as premissas fundamentais da metodologia bilingue defendida para os alunos surdos, e um pós-teste. A oficina gramatical explorou conexões interfrásicas protagonizadas pelo “e”, do qual se retiraram sentidos tão diversos como a adição, o tempo, a inferência, o contraste e a condição. Para facilitar a apreensão destes valores, introduziu-se uma comparação com as seguintes estruturas: coordenadas assindéticas (adição), conclusivas (inferência) e adversativas e subordinadas concessivas (contraste), temporais e condicionais.

Uma vez que os surdos revelam, em geral, dificuldades na escrita, mais precisamente, nos níveis sintático e semântico, procurou-se uma temática relacionada com o desenvolvimento destes aspetos. É de notar que se defende, na legislação nacional e internacional, a educação bilingue para os alunos surdos, pressupondo um trabalho sobre a segunda língua, a partir da primeira, a língua gestual portuguesa (LGP).

Não existindo um equivalente lexical para “e” em LGP, realizou-se, num momento anterior à intervenção letiva, uma descrição das conexões interfrásicas que, em LGP, envolvem os seus valores. Este estudo preliminar serviu não só para confirmar a natureza essencialmente prosódica de tais interligações em LGP, mas também para identificar os recursos manuais de que os surdos dispõem para inferir os valores de “e” nas estruturas disponíveis em LGP. O corpus de frases recolhido no estudo para a LGP fundamentou o exercício de comparação linguística, enriquecendo, assim, a oficina realizada com exemplos reais daquela língua.

Os resultados obtidos revelam que, apesar da ligeira melhoria observada em todos os alunos, são manifestas as dificuldades ao nível da explicitação dos valores de “e” e do reconhecimento dos conectores que os podem expressar. A evolução dos alunos nesta oficina permite reconhecer o interesse de estratégias bilingues, em que, para ensinar um aspeto gramatical específico do português, se procura elucidar, antecipadamente, acerca das estruturas a que ele equivale em LGP.

## **Abstract**

The following report presents a supervised teaching practice on Portuguese as a second language to deaf tenth graders. In this context, a teaching sequence was developed focusing on sentence connections, particularly those expressed by different values inherent to the copulative conjunction "and".

The didactic intervention occurred in seven ninety minutes classes and was divided into three stages: a pre-test, a teaching sequence and a post-test, based on the grammar workshop model and the fundamental premises of bilingual methodology advocated for deaf students. The grammar workshop focused on exploring sentence connections featuring "and", resulting in a diversity of meanings, such as addition, time, inference, contrast and condition. To make it easier for these values to be understood, it was introduced a comparison with the following structures: coordinated asyndeton (addition), conclusive (inference) and adversative clauses and subordinated concessive (contrast), temporal and conditional clauses.

Since deaf people usually experience some difficulty with writing, namely at the syntactic and semantic levels, a subject related to these aspects was selected. It should be noted that bilingual education for deaf students is currently advocated in both national and international laws, assuming work on the second language from the first one, Portuguese Sign Language (LGP).

Since there is no lexical equivalent for "and" in LGP, a description of sentence connections involving its values was carried out, in LGP, before the didactic intervention. This preliminary study served not only to confirm the essentially prosodic nature of such interconnections in LGP, but also to identify the manual resources that deaf people have to infer to "and" values within available structures in LGP. The sentence corpus collected for the LGP study substantiated the exercise on linguistic comparisons, thus enriching the workshop with real examples of this language.

The results show that despite the slight improvement observed in all students, the difficulties are obvious when it comes to explicit "and" values, as well as to recognize connectors that express them. The evolution the students have shown in this grammar workshop allows to acknowledge the interest of bilingual strategies in which, to teach a specific aspect of Portuguese grammar, it seeks to clarify, in advance, its equivalent structure in LGP.

## **Capítulo 1 – Introdução**

O primeiro capítulo deste relatório introduz, em três secções, o trabalho desenvolvido no âmbito da prática supervisionada de ensino de português a uma turma de alunos surdos do 10.º ano.

A primeira secção descreve genericamente o objeto de incidência da sequência didática. Nesta intervenção, optou-se por tratar conexões interfrásicas que decorrem dos diferentes valores de “e”. Considerou-se relevante, no objeto em causa, o facto de “e” não ter um equivalente lexical em língua gestual portuguesa (LGP), a primeira língua dos alunos surdos.

A intervenção dirige-se a alunos surdos que têm o português como segunda língua e apresentam, por isso, dificuldades significativas na escrita. Na segunda secção, sugere-se uma metodologia bilingue de comparação entre as duas línguas utilizadas por estes alunos, com o principal objetivo de lhes facilitar a apropriação dos nexos inerentes ao “e”.

A terceira secção descreve a estrutura global do relatório, que se baliza entre a literatura de referência na matéria e o processo de lecionação da presente prática supervisionada.

### **1.1. Objeto de estudo**

Como objeto central do estudo selecionou-se um conjunto de valores decorrentes do conector “e”. Pelo facto de estas conexões interfrásicas implicarem diferentes sentidos em português e de, aparentemente, não existir uma realização lexical para o “e” em LGP, considerou-se importante desenvolver este tema junto de alunos surdos.

A conjunção coordenativa copulativa “e” expressa nexos tão diversos como o aditivo, o temporal, o inferencial (Duarte, 2003, p. 97), o contrastivo e o condicional (Matos, 2003, p. 568). Ora, a partir destas ligações interfrásicas, é possível estabelecer correspondências sintático-semânticas com frases de vários tipos, como as assindéticas, as coordenadas conclusivas e adversativas e as subordinadas concessivas, temporais e condicionais.

Nas línguas gestuais, a investigação aponta no sentido de que o conector copulativo “e” terá uma concretização essencialmente prosódica, tal como descrito, por exemplo, para a Língua Brasileira de Sinais (Quadros, 2001, cit. por Fernandes, 2003, p. 118). A inexistência de uma descrição gramatical sobre interligações frásicas em LGP obrigou à realização de um estudo preliminar que incidisse em particular sobre o comportamento dos diferentes valores de “e” em LGP. Nesta

etapa, vital para alicerçar a intervenção letiva, recolheram-se registos em vídeo de orações complexas em LGP por falantes nativos. As frases em português que serviram de estímulo aos informantes procuraram abranger as variações semânticas do “e” e os vários tipos de orações correspondentes. Desta feita, reuniu-se um corpus ilustrativo de frases em LGP que, na unidade didática, serviu para apoiar a comparação estrutural entre as duas línguas dos alunos surdos.

O *Programa de português L2 para alunos surdos* (Ministério da Educação, 2010, p. 130) determina como competência a desenvolver no ensino secundário a “sistematização de processos sintáticos de articulação entre frases complexas”, subentendendo um trabalho prévio durante o terceiro ciclo do ensino básico. Neste contexto, optou-se por apresentar a alunos surdos do 10.º ano de escolaridade um pequeno, e aparentemente simples, conector, do qual se pudesse explorar alguma complexidade. Como, além do mais, o “e” não tem um equivalente lexical direto em LGP, pressupôs-se que isto obrigaria a uma reflexão mais atenta por parte dos alunos sobre os sentidos subjacentes às interligações frásicas. Ao buscar um objeto que implicasse um trabalho mais elaborado no contexto de uma aula bilingue, pretendia-se explorar possibilidades metodológicas para a transmissão de especificidades gramaticais. De modo a facilitar a apreensão por alunos surdos da multiplicidade de empregos semânticos daquela conjunção, propuseram-se exercícios de comparação com conectores de sentido equivalente nas duas línguas.

A prática de ensino supervisionada realizou-se no Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa, a maior escola de surdos do país, e organizou-se em sete aulas, que incluíram uma avaliação prévia e uma outra posterior. As aulas seguiram o modelo oficial proposto por Duarte (2008, p. 18) e adotaram a metodologia bilingue para o ensino de surdos, preconizada por um consistente enquadramento legal de âmbito nacional (e.g. DL 3/2008, artigo 23.º, sobre a educação bilingue de surdos) e internacional (e.g. ONU, 2006, sobre os direitos de pessoas com deficiência).

## **1.2. Objetivos do trabalho**

De um modo geral, os alunos surdos apresentam muitas dificuldades na escrita, sobretudo no que concerne a estruturação sintática e a apropriação semântica das diferentes categorias gramaticais (Brochado, 2003, cit. por Quadros e Schmiedt, 2006, p. 34-36). Estas dificuldades justificam-se não só pelas diferenças gramaticais entre as duas línguas, mas também pelo acesso limitado dos surdos ao português oral. Tais obstáculos impedem-nos de desenvolver satisfatoriamente as competências linguísticas e metalinguísticas apontadas pelo programa curricular de português nos diferentes níveis de ensino.

No âmbito da educação bilingue destes alunos, sobressai a necessidade de determinar estratégias, assentes na comparação com a LGP, que facilitem a aprendizagem do português, como segunda língua. Ao seguir esta metodologia, espera-se que o recurso permanente à língua materna dos surdos, a língua gestual, facilite cabalmente a aprendizagem da segunda língua escrita, como atesta Faria (2006, p. 278-280) e a experiência profissional da própria mestrand. Ao desenvolver estratégias de ensino que valorizem as semelhanças e sistematizem as diferenças entre o português e a LGP, pretende-se, em primeiro lugar, favorecer a aprendizagem do português. Assim, o principal objetivo do trabalho aqui apresentado passa por levar os alunos surdos a analisar os valores inerentes à conjunção “e”, comparando a sua expressão nas duas línguas. Quer-se que os alunos surdos despertem para a importância dos sentidos impressos nas conexões interfrásicas e se apropriem deles. Partindo do pressuposto comum que valida os benefícios do bilinguismo, a intervenção didática avança para o ensino do objeto escolhido em português, procurando a sua compreensão antecipada em LGP.

Um outro objetivo da lecionação é o desenho de estratégias capazes de estabelecer as correspondências sintático-semânticas entre a LGP e o português, num aspeto gramatical em que essa equivalência não é imediata. A pertinência deste propósito tem em consideração um dos maiores problemas da educação de surdos que é precisamente a falta de conhecimento dos professores em estratégias bilingues adequadas a estes alunos (Knoors e Marschark, 2012, p. 293).

### **1.3. Estrutura do relatório**

O presente relatório de prática supervisionada em ensino do português divide-se em sete capítulos. O primeiro consiste apenas numa breve introdução ao estudo, onde são apresentados o objeto em que incide e os objetivos a que se propõe.

No segundo capítulo faz-se um enquadramento da temática da intervenção didática em três partes. A primeira secção do capítulo começa por determinar, genericamente, em que consiste a educação bilingue defendida para os surdos. A partir daqui, a contextualização inicial particulariza o seu foco no aspeto gramatical em análise, observando o modo como se reflete nas orientações curriculares para o português como segunda língua e nas dificuldades apresentadas pelos alunos surdos. A segunda secção debruça-se sobre os diferentes valores protagonizados pelo conector “e”. Por fim, a terceira secção procura caracterizar o comportamento das conexões interfrásicas em várias línguas gestuais, distinguindo entre as prosódicas e as lexicais.

Não existindo nenhuma descrição do género para a LGP, incluiu-se, no terceiro capítulo, um estudo preliminar sobre conexões interfrásicas decorrentes dos valores de “e” em LGP, que se realizou antes da intervenção letiva. Aqui, numa primeira secção, justifica-se a composição do corpus das frases selecionadas em língua portuguesa (LP) para exemplificar os valores do “e”. Na segunda secção, explicita-se como se procedeu ao registo do corpus de frases em LGP, desde a escolha dos informantes à transcrição dos vídeos. Na terceira secção, analisam-se os resultados obtidos no estudo preliminar. Esta descrição permitiu não só comprovar a natureza essencialmente prosódica da conjunção “e”, como munuiu a oficina didática de um conjunto de frases em LGP que ilustram os valores trabalhados.

No quarto capítulo, é abordada a metodologia, justificando, na primeira secção, qual o modelo adotado e, na secção seguinte, a forma como se desenhou a intervenção didática. Na última secção, caracteriza-se a turma do 10.º ano na qual se aplicou a oficina. O quinto capítulo descreve a realização da intervenção didática, passando à lupa os dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) e cada uma das aulas previstas na oficina.

O sexto capítulo apresenta os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, por aluno e por questão. Por fim, no sétimo capítulo, tecem-se as conclusões acerca do trabalho e sugerem-se potenciais contributos para o ensino do português a surdos.

## **Capítulo 2 – Enquadramento**

O presente capítulo desdobra-se em três secções. A primeira contextualiza a pertinência deste estudo, descrevendo formas de ensinar surdos através de metodologias bilingues. Em particular, revê as orientações curriculares no que às conexões interfrásicas diz respeito e caracteriza as dificuldades que, em geral, são apresentadas pelos alunos surdos.

A segunda secção aborda os valores inerentes ao “e” – adição, tempo, inferência, contraste e condição – a partir das descrições dos comportamentos sintático-semânticos que eles afetam, realizadas por diferentes autores. A terceira secção procura estabelecer um paralelismo entre as estruturas observadas no português e as existentes nas línguas gestuais para os mesmos valores. Na falta de literatura que esclareça acerca das conexões específicas em análise, optou-se por distinguir as interligações frásicas nas línguas gestuais em dois grandes grupos: as realizadas através de conectores não-manuais ou prosódicos e as expressas por conectores manuais ou lexicais.

### **2.1. Ensino de conexões interfrásicas a surdos**

#### **2.1.1. Metodologia bilingue**

O facto de os surdos serem pessoas visuais leva-os a desenvolver espontaneamente uma língua visuo-motora: a língua gestual. Sendo essa a sua língua forte, é tida como primeira língua. A língua oficial do seu país, essencialmente na vertente escrita, será, portanto, uma segunda língua.

Em Portugal, um dos primeiros passos para a implementação do modelo bilingue ocorreu no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (JRP), em paralelo com a investigação de Amaral, Coutinho (respetivamente diretora e assessor da direção do Instituto JRP) e Delgado Martins (linguista da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) para descrever a estrutura gramatical da LGP. Publicaram, então, *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*, que representou umas das principais contribuições para o reconhecimento da LGP na constituição portuguesa, em 1997.

Com esta conquista legal, o Instituto JRP introduziu a LGP como disciplina integrante do currículo dos alunos surdos. Foi incentivada a sua aprendizagem pelos ouvintes, e contrataram-se docentes surdos de LGP, como modelos adultos daquela língua, em quantidade muito superior a qualquer outra escola no país. As crianças surdas passaram a ter a LGP como primeira língua e o português escrito como segunda língua. De forma pioneira, o JRP aplicou, assim, o modelo bilingue da

forma mais consistente possível para a época. A base deste modelo bilingue sustentava-se no praticado na Suécia, onde a língua gestual é utilizada por toda a comunidade escolar, os professores são suficientemente proficientes na língua para ensinar as matérias através dela, os alunos aprendem-na num espaço próprio e a língua escrita é ensinada com metodologias de segunda língua.

Em 1998, com o despacho 7520/98, o Ministério da Educação formalizou as unidades de apoio a alunos surdos em escolas regulares, onde já se encontravam os formadores de LGP, desde a década de 1980, a ensinar a primeira língua aos alunos surdos. Apesar de isto se verificar nalgumas escolas do país, a realidade é que, no geral, este ensino não era ainda estruturado, nem muito menos a sua importância reconhecida. (Carvalho, 2007, pp. XIII-XVIII) Mais tarde, em 2008, com a Lei 21/2008 da Assembleia da República, consolidaram-se as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, onde se concentram os alunos surdos, independentemente das suas características audiológicas e potencialidades para a oralidade. Em particular, o artigo 23.º daquela Lei determina, entre outros aspetos, que:

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (Ponto 2)

Nestas escolas, os alunos surdos estão, assim, em turmas de surdos, de forma a poderem aceder aos conteúdos curriculares na sua língua e através de metodologias pedagógicas que lhes sejam facilitadoras. Esta legislação defende a LGP como primeira língua dos alunos surdos e a língua portuguesa escrita como sua segunda língua (LP2). Tais pressupostos essenciais dizem respeito especificamente às disciplinas de LGP e de português, contempladas por programas curriculares próprios, mas também se referem transversalmente a todo o currículo. Com este objetivo a Lei 21/2008 define que:

1. A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos. (Ponto 14)
2. Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos. (Ponto 22)



3. Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias: a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos; b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos. (Ponto 22) \*

Subentende-se, assim, que os professores que ensinam surdos tenham uma habilitação adequada, designadamente, especialização apropriada e competência em LGP – a língua de comunicação em sala de aula e veicular a toda a escola.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 19) argumentam que a educação bilingue depende de professores bilingues, pressupondo o ensino da segunda língua a partir de uma primeira. Para tornar esta ideia mais clara, as autoras sugerem que a educação bilingue para os alunos surdos seja sistematizada a partir de algumas premissas essenciais (Quadros e Schmiedt, 2006, pp. 17-19):

1. Coexistência das duas línguas na escola, tornando-as permanentemente acessíveis aos alunos;
2. Definição clara da língua gestual como primeira língua e da língua escrita como segunda língua, assim como das suas funções no ambiente escolar e fora dele;
3. Utilização da língua gestual como língua de instrução;
4. Ensino da língua gestual como primeira língua num horário específico;
5. Ensino da língua escrita como segunda língua através da primeira língua;
6. Recurso a professores bilingues, proficientes em língua gestual.

O professor de surdos tem, assim, necessariamente, de aprender a língua gestual, para a utilizar com os alunos na discussão de conteúdos lidos e para os ajudar a identificar mais facilmente o sentido de palavras-chave (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 41). Dechandt (2006, pp. 285-286) faz menção a vários autores que têm comprovado a importância da língua gestual como mediadora para a aprendizagem da escrita e Faria (2006, p. 278) consolida esta ideia, defendendo o desenvolvimento de estratégias para o ensino da escrita a surdos, com base no trabalho contrastivo entre as duas línguas.

Infelizmente, isto, na prática, não acontece de forma coerente e consistente, o que faz com que o modelo bilingue esteja ainda longe de garantir o sucesso escolar dos alunos surdos. Todavia, continua a observar-se, por todo o mundo, um esforço permanente para o melhorar, visto que já se comprovou ser este o caminho mais indicado para educar os surdos. Embora a lei que rege a educação bilingue de surdos assim o obrigue, os professores nem sempre são competentes em LGP e,

---

\* Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

muitas vezes, nem sequer detêm uma preparação especializada para este tipo de ensino. Os professores de português, em especial, não possuem conhecimento suficiente de LGP para se servirem dela para o ensino da segunda língua, nem tampouco existem suportes pedagógicos e didáticos que os apoiem nas suas práticas. Na medida em que os professores em exercício continuam a não ter a especialização necessária, o sucesso escolar dos alunos surdos mantém-se muito abaixo das expectativas, sobretudo ao nível do domínio do português. Esta lacuna compromete todas as aprendizagens curriculares, limitando o desenvolvimento desta população a todos os níveis. O que tem acontecido para remediar a falta de preparação do corpo docente é o recurso a intérpretes de LGP que se limitam a estabelecer a ponte comunicativa entre professores e alunos.

Por essas razões, os professores carecem, impreterivelmente, de metodologias e estratégias pedagógicas que os ajudem a ultrapassar dois séculos de um desenvolvimento insatisfatório na literacia nos alunos surdos. Em resumo, os surdos, além de não ouvirem o português e, por isso, ficarem impedidos de o adquirir naturalmente, sofrem uma aprendizagem deficiente da língua escrita, enquanto competência nuclear, ao longo da sua escolarização. Uma vez que não têm acesso a professores devidamente preparados, nem em LGP, nem nas bases metodológicas que sustentam a especificidade do ensino do português a surdos, as competências destes alunos na escrita e o seu conhecimento da gramática está ainda muito aquém daquilo que seria desejável.

### 2.1.2. Orientações curriculares

Para se ter a clara noção das competências que os alunos surdos deverão desenvolver no 10.º ano, em particular no que diz respeito às conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”, há que olhar previamente para os conhecimentos pressupostos no final do terceiro ciclo do ensino básico. Na medida em que as escolas ainda não interiorizaram, de forma sistemática, a metodologia bilingue, que implica um ensino diferenciado da L1 e da L2, serão aqui colocados lado a lado o programa regular de português, o programa de LP2 para surdos e o programa de LGP, como L1.

Começando pelo programa de português do ensino básico, homologado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério de Educação, em Março de 2009, verifica-se que é proposto que os alunos conheçam, no terceiro ciclo, conjunções coordenativas conclusivas e subordinativas concessivas (Reis, 2009, p. 131). Deverão também “distinguir processos sintáticos de articulação entre frases complexas”, designadamente a coordenação assindética, a conclusiva e a subordinação concessiva. Enquanto atividade, para o treino da articulação sintática, sugere-se, a “construção de frases complexas, por coordenação e subordinação, a partir de frases simples”. (Reis, 2009, p. 132)

Pelo facto de os alunos surdos terem, no contexto da educação bilingue preconizada por lei, a LP2, foi homologado pela DGIDC, em Abril de 2010, o programa de português L2 para alunos surdos do ensino básico e secundário. Ao nível do terceiro ciclo, a diferença que se verifica neste programa específico em relação ao genérico, no que aos conectores deste trabalho diz respeito, é que se espera que os alunos surdos conheçam também, na classe das conjunções, a subordinativa condicional (Baptista, 2010, p. 93). Na distinção de processos sintáticos de articulação entre frases complexas, é de salientar o facto de a coordenação assindética e sindética ser tratada sem explicitação terminológica. Outra diferença, no âmbito da subordinação, reside na distinção explícita entre subordinante e subordinada. (Baptista, 2010, p. 94) Por outro lado, ao nível discursivo, são trabalhados os conectores aditivos, conclusivos e contrastivos (Baptista, 2010, p. 96).

De acordo com o programa curricular de língua gestual portuguesa como primeira língua para os alunos surdos, homologado em dezembro de 2007, é suposto que os alunos, a partir do 7.º ano de escolaridade, tenham a capacidade de distinguir entre coordenação e subordinação e conhecer diferentes tipos de coordenação, reconhecendo as respetivas conjunções (fazendo apenas referência

às deste trabalho: as copulativas, as adversativas e as conclusivas) (Cavaca, 2007, p. 137). No 8.º ano, deverão conhecer as orações subordinadas temporais e as suas conjunções (Cavaca, 2007, p. 145) e, no 9.º ano, identificar as frases subordinadas condicionais e respetivas conjunções (Cavaca, 2007, p. 152). O quadro seguinte ilustra os conhecimentos pressupostos para os alunos surdos ao nível das conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”, à entrada do ensino secundário.

Valor de “e”	Oração associada	Programa de português (ensino básico)					Programa de LGP		
		Regular			Para surdos				
		3º-4º	5º-6º	7º-9º	5º-6º	7º-9º	7.º	8.º	9.º
Aditivo	Coordenativa Copulativa	X			X		X		
Contrastivo	Coordenativa Adversativa		X		X		X		
	Subordinativa Concessiva			X		X			
Inferencial	Coordenativa Conclusiva			X		X	X		
	(Subordinativa Causal)	X			X			X	
Temporal	Subordinativa Temporal	X			X			X	
Condicional	Subordinativa Condicional		X			X			X

Figura 1: Níveis de ensino das conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”.

Ainda que as conjunções referidas no programa curricular de LGP não venham ali explicitadas, o conhecimento da mestrande, enquanto falante de LGP certificada com o nível B2, de acordo com o quadro europeu comum de referência para as línguas, permite identificar alguns conectores de uso mais comum. A figura 2 sistematiza essas conexões recorrentes, distinguindo, numa primeira abordagem, as conexões não-manuais e as conjunções expressas lexicalmente em LGP. Ainda que se tivessem aqui incluído todos os tipos de orações, optou-se por dar menos destaque, colocando-as a cinzento, às orações que não entram no âmbito deste relatório.

Ano	Orações		Conectores mais comuns em LGP
7.º	Coordenada	copulativa	Não-manual
		adversativa	“MAS”, “PORÉM”, não-manual
		disjuntiva	“OU”, não-manual
		conclusiva	“ENTÃO”, não-manual
8.º	Subordinada	temporal	“DEPOIS”, “ENQUANTO”, “ASSIM-QUE”*, “ANTES”, advérbios, não-manual
		causal	“PORQUE”, “POR CAUSA”, “DEVIDO”*, não-manual
9.º	Subordinada	condicional	“SE”, “SÓ SE”*, “E SE”*, não-manual
		final	Não-manual
		comparativa	“MAIS” / “MENOS” ... “DO QUE”, “IGUAL”, não-manual

\*Tradução aproximada

Figura 2: Conectores mais comuns em LGP.

No programa regular de português do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, homologado em 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º e 12.º anos) não se prevê a incidência particular em nenhuma forma específica de articulação entre orações complexas, mas antes o tratamento do “valor semântico da estrutura frásica”, logo no 10.º ano (Coelho, 2001, p. 37), e a sua consolidação global no 12.º ano (Coelho, 2002, p. 47). Para os alunos surdos supõe-se a interiorização da classe das conjunções coordenativas e subordinativas (Baptista, 2010, p. 128) e, na sistematização dos “processos sintáticos de articulação entre frases complexas”\*, é proposta a explicitação da coordenação assindética (Baptista, 2010, p. 130). Além do mais, espera-se que, ao nível do conhecimento da língua, os alunos sejam capazes de “reconhecer e utilizar eficazmente mecanismos de coesão e coerência textuais” (Baptista, 2010, p. 110).

Para a LGP, o ensino secundário possui como competências específicas na área da estrutura frásica e discursiva:

reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão e coerência discursivas, nomeadamente, referentes, marcadores e conectores, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos; perceber variações sintáticas e analisar as mudanças de sentido delas decorrentes e reconhecer o significado das propriedades de constituintes prosódicos, como a entoação e a pausa (Cavaca, 2008, p. 42).\*

Para o 10.º ano, em particular, é esperado que os alunos sejam capazes de: analisar o valor semântico da estrutura frásica; alterar o sentido de uma frase através de modificações mínimas; adequar a ordem sintática e os aspetos prosódicos

\* Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

consoante a informação a destacar e analisar a força retórica do discurso, (...) a coesão e a coerência discursivas (Cavaca, 2008, p. 53).\*

Apesar de o desenvolvimento destas competências estar pressuposto no ensino da primeira língua aos surdos, a realidade é, porém, contraditória. Devido a várias lacunas de natureza diversa que ainda persistem no ensino bilingue de surdos, a LGP parece ser uma das áreas mais prejudicadas neste processo. Muitos dos alunos acabam por desenvolver a primeira língua de modo deficitário, seja por falta de acesso à sua língua natural fora da escola, seja por estarem inseridos dentro da escola em grupos de pares demasiado pequenos para uma consolidação consistente da primeira língua.

A título comparativo, parece também importante conhecer as competências discursivas dos alunos ouvintes, não só a partir do que é suposto adquirirem no ensino secundário, mas também dos conectores a que recorrem comumente na escrita. De modo geral, sabe-se que os alunos utilizam tendencialmente orações coordenadas adversativas e copulativas (Ferreira, 1995, p. 52) e evitam o emprego de conectores conclusivos (Ferreira, 1995, p. 54). Apesar de se verificar a preferência por construções adversativas, observam-se, num estudo realizado com alunos universitários de Letras, dois erros frequentes: a colocação da vírgula depois de “mas” e de “todavia” (Costa, 2007, p. 162). Estes alunos revelaram ainda dificuldades em tarefas de segmentação e classificação de frases, com menos relevância nas orações adverbiais (Costa, 2007, p. 155). Estas tendências, identificadas em jovens ouvintes, podem refletir-se por acréscimo na escrita dos surdos, afetando uma competência cujas lacunas passamos a caracterizar de seguida.

---

\* Redação das citações adaptada ao novo acordo ortográfico.

### 2.1.3. Dificuldades na escrita

O tipo de erros que os surdos cometem na escrita estão amplamente identificados na bibliografia. De facto, verifica-se que as suas dificuldades se generalizam para além das línguas implicadas, ou seja, os surdos, independentemente do país a que pertençam, revelam falhas semelhantes no domínio da gramática. Tal é possível legitimar a partir das características primariamente análogas das línguas gestuais, enquanto expressões culturais de pessoas essencialmente visuais.

De um modo geral, atestam-se na escrita produzida por surdos características similares. Estas podem ser provocadas por influência da estrutura gramatical da língua gestual, bastante diferente da da escrita, sobretudo ao nível da ordem sintática. O facto de não ouvirem justifica ainda o desconhecimento de alguns elementos gramaticais da língua oral e, em consequência, da sua forma escrita, que, embora assumam, por norma, uma dimensão reduzida, não são, por isso, menos importantes. Isto reflete-se no domínio insuficiente de flexões e derivações morfológicas e na noção limitada de preposições e conectores interfrásicos. Por não serem proficientes na segunda língua acabam por não desenvolver hábitos de leitura e, por isso, possuem um vocabulário reduzido, a um nível conceptual elementar, que exclui itens lexicais mais complexos e lhes limita a capacidade de alargar vocabulário nos seus derivados morfológicos e semânticos.

Quadros e Schmiedt (2006, pp. 32-33) referem que a aprendizagem do português por surdos deve ser sempre encarada como a de uma segunda língua. Apesar de não existir uma alfabetização escrita anterior na língua gestual, é a primeira língua que irá dar significação à segunda. Neste processo, as crianças surdas passam por diversos estágios de interlíngua, apresentando “um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. É antes uma aprendizagem progressiva das regras da segunda língua, com base em estratégias de transferência da primeira língua. Dechandt (2006, pp. 313-317) verifica que, na evolução das etapas de interlíngua, existe uma progressão notória em relação à apropriação das frases complexas pelos surdos:

- Na primeira fase de interlíngua, existe um predomínio de construções frásicas sintéticas, cuja estrutura é ainda muito semelhante à da língua gestual, utilizando conectores de ligação de forma reduzida e inconsistente.
- Na segunda fase de interlíngua, a estrutura da frase caracteriza-se alternadamente por elementos quer da primeira língua, quer da segunda, sendo o uso de conjunções quase sempre inadequado.

- Na terceira fase de interlíngua, a ordem sintática já corresponde à do português, verificando-se uma maior utilização de frases complexas interligadas, por exemplo, por conjunções coordenativas copulativas (“e”), adversativas (“mas”) e subordinativas condicionais (“se”).

Dechandt (2006, p. 317) afirma que a dificuldade dos surdos na escrita se manifesta essencialmente pela ausência e inadequação de elementos conectivos, tais como as conjunções. No seu estudo, a autora observa que crianças surdas a frequentar o primeiro ciclo de escolaridade, entre o segundo e o quarto ano, utilizam alguns conectores de orações complexas, como “e”, “mas” e “se” (Dechandt 2006, pp. 305, 309-310).

Fernandes (2003, pp. 117-120), num estudo com quarenta surdos adultos escolarizados, verificou que as conjunções utilizadas na escrita foram “e”, “nem”, “mas”, “se” e “quando”, entre outras. Embora o grupo de informantes tenha sido dividido em dois, consoante o seu domínio da LP, a grande distinção na utilização das conjunções, em geral, não se deveu à sua frequência, mas sim ao grau de adequação. Assim, as conjunções coordenativas “e” e “mas” foram as que revelaram uma maior adequação na estruturação sintática. A conjunção “nem” foi utilizada muito pouco e quase sempre inadequadamente. A conjunção “se” só foi utilizada pelos informantes mais escolarizados, e com frequência, e a conjunção “quando” ocorreu algumas vezes, apesar de sob uma estruturação sintática inadequada.

Rebelo (2006, pp. 35-38), num estudo que incide em quatro jovens a frequentar o terceiro ciclo via profissional, identificou o encadeamento de frases por justaposição, sem utilização de conectores em dois dos sujeitos. Um dos informantes utilizou conectores como o “mas” e o “e”, tendo um outro utilizado a conjunção “e” e pouco mais.

Pela aproximação das características apresentadas pelos surdos no uso (ou na falta) de conectores, pressupõe-se, que o comportamento das conexões interfrásicas nas línguas gestuais poderá estar, eventualmente, na origem das suas dificuldades.



## 2.2. Conexões interfrásicas : Valores do “e” em LP

Para caracterizar gramaticalmente os valores do “e” recorreu-se a bibliografia de referência para a língua portuguesa que se optou por apresentar, pelo menos na descrição gramatical mais geral, por ordem cronológica.

Ali (1964, p. 133) começa por atribuir à oração copulativa um valor de **tempo**, uma vez que “e” pode denotar um facto simultâneo: “Laura canta e Olga toca piano.”, ou sucessivo: “Eu li a carta e entreguei-a ao Paulo.”. Pode também usar-se, para expressar o valor temporal, uma estrutura sintática, como a combinação de “ao” e o verbo no infinitivo, em vez de “quando”: “Ao descer a escada, tropeçou e caiu.”, ou uma oração reduzida de gerúndio: “Descendo a escada, tropeçou e caiu.”. (Ali, 1964, p. 141) A oração temporal explícita possui, para com a outra oração, um “papel análogo ao do advérbio de tempo em relação a um verbo”. Assim, a conjunção “quando”, por exemplo, exprime geralmente o tempo da ocorrência. (Ali, 1964, p. 140) “Para afirmar, em especial, a duração de um ato ou a simultaneidade de um acontecimento, a oração temporal inicia-se com a conjunção “enquanto””. Já com o propósito de “indicar que a um acontecimento se segue imediatamente outro, empregam-se locuções” como “logo que”. (Ali, 1964, p. 141) “Se o acontecimento da oração subordinante é anterior ou posterior ao da oração subordinada, usa-se nesta última respetivamente “antes que” e “depois que””<sup>\*</sup> (Ali, 1964, p. 142).

Além do valor de tempo, Ali (1964, p. 133) afirma que, “se a primeira oração for imperativa ou optativa, a oração de “e”, tendo o verbo no futuro, exprime a **consequência**”: “Segue o meu conselho e não te arrependerás.”.

Ali (1964, p. 133) diz que “e” transmite também a ideia de **contraste**, para exprimir “contradição, a restrição a um fato, ou, à sua consequência”. Para o efeito, assume o valor de “e todavia” ou “e entretanto”, em que a nova proposição serve “para referir ou recordar um fato contrário à expectativa”: “És rico, e não pagas as tuas dívidas.”. Neste tipo de construção, Ali (1964, p. 138) ressalva que a oração principal só pode ser introduzida por uma partícula correlativa coordenativa quando vem posposta.

Para a conjunção “e”, Ali (1964, p. 137) verifica ainda a “equivalente estilística da oração **condicional**”, por exemplo, sob a forma de conselho. “Neste caso o ato condicionado será enunciado em segundo lugar e denotará o efeito ou consequência”: “Toma este remédio e ficarás curado. [= Se tomares este remédio

---

<sup>\*</sup> Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

ficarás curado.]]”. Este sentido é equivalente ao da oração condicionante iniciada pela partícula “se”, que, para este autor, denota “a condição de que depende determinado acontecimento”, distinguindo um facto “inexistente ou improvável” ou “realizável”. Ali (1964, p. 136) explica que o sentido da proposição hipotética é completado pela oração principal, para “expressar o fato decorrente ou dependente do fato suposto”. A proposição hipotética pode também exprimir um facto eventual, ou um facto real, ainda que em contradição com outro acontecimento, sendo o facto real muitas vezes seguido de proposição esclarecedora.

Bechara (1977, p. 320) reforça a descrição de Ali (1964), referindo que:

Muitas vezes, graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações coordenadas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de “causa”, “consequência”, “oposição”, etc. Estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas.

Para além das copulativas, Bechara (1977, p. 479) alarga estas propriedades semânticas a construções sintáticas por justaposição:

Aproximam-se as orações justapostas das coordenadas, e com elas à vezes se alternam, por permitirem, no nível da camada superior do texto, um sentido subsidiário de causa-explicação, concessão, consequência, oposição, tempo, levando-se em conta o conteúdo de pensamento nelas designado.

A noção de que a conjunção “e” reúne duas frases independentes (Bechara, 1977, p. 322), que podem, por isso, ser usadas separadamente (Bechara, 1977, p. 323) acentua a sua semelhança a estruturas justapostas. Quando “as orações interligadas por “e” não manifestam nenhum sentido textual subsidiário, além da adição; a ordem das orações é, em geral, livre””: “Trabalhava de dia e estudava de noite.” (Bechara, 1977, p. 477). No entanto, se o sentido da segunda oração está de alguma forma dependente da relação semântica que estabelece com a primeira, então a ordem das orações não pode ser invertida. Veja-se o exemplo para o valor de **contraste**: “Mário lê muitos livros e aprende pouco.” (Bechara, 1977, p. 476) ou para o valor de **tempo**: “Ficou noivo em fevereiro e casou-se em junho.” (Bechara, 1977, p. 477). O facto de se considerarem como conectores coordenativos certas unidades adverbiais (logo, portanto; contudo, todavia) que, segundo Bechara (1977, p. 322), não são propriamente conjunções, mas mantêm com elas uma certa “equivalência semântica”, podendo inclusive compatibilizar-se entre si, permite adicionar sentidos subjacentes a “e”, como em: “Não foram ao mesmo cinema, e, portanto, não se poderiam encontrar.”. Nesta linha, o “e” expressa também a

**consequência:** “Mário lê muitos livros e aprende pouco.” (Bechara, 1977: p. 476).

Cunha e Cintra (2002, p. 576), além de referirem que as conjunções coordenativas aditivas “servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função” e de algum paralelismo semântico, confirmam que “certas conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados”. Segundo Cunha e Cintra (2002, p. 578), a conjunção “e”, pode ter valor **adversativo**: “Tanto tenho aprendido e não sei nada.” (Florbela Espanca), tornando-se “fronteiriço, por vezes, do concessivo”: “Fui como as ervas, e não me arrancaram.” (Fernando Pessoa). Inversamente, a explicitação do valor adversativo faz-se sobretudo através da conjunção “mas”, que, por sua vez, além da ideia básica de oposição, pode exprimir a de adição. (Cunha e Cintra, 2002, p. 580) Esta conjunção aparece obrigatoriamente no início do segundo termo, já os conectores “porém”, “todavia”, “contudo” e “no entanto” podem vir tanto no início, como no meio ou após um dos seus termos (Cunha e Cintra, 2002, p. 577), conforme justificou Bechara (1977, p. 322), pela sua natureza adverbial.

A conjunção “e” pode indicar ainda uma **consequência**, ou uma conclusão: “Embarco amanhã, e venho dizer-lhe adeus.” (Miguel Torga), podendo, ainda, expressar uma finalidade: “la decorá-la e transmiti-la ao irmão.” (Graciliano Ramos), ou ter valor consecutivo: “Estou sonhando, e não quero que me acordem.” (Camilo Castelo Branco) (Cunha e Cintra, 2002, p. 579). O valor **conclusivo** é explicitado sobretudo pela conjunção “pois”, que “vem sempre posposto ao termo da oração a que pertence”, enquanto “logo”, “portanto” e “por conseguinte” “variam de posição, conforme o ritmo, a entoação e a harmonia da frase” (Cunha e Cintra, 2002, p. 578), como, mais uma vez, Bechara (1977, p. 322) fundamentou pela sua natureza adverbial.

Além destes, Cunha e Cintra (2002, p. 579) acrescentam a “e” outros sentidos, como o de “introduzir uma expressão enfática”: “Estavam casadas, e muito bem casadas.” (Miguel Torga), ou o de marcar “frases de alta intensidade afetiva, com o valor próximo ao de interjeições”: “El-rei preso! E não se levanta este Minho a livrá-lo!” (Camilo Castelo Branco), ou o de “facilitar a passagem de uma ideia a outra, mesmo que não relacionadas, quando vem repetido ritmicamente em fórmulas paralelísticas”: “E a minha terra se chamará a terra de Jafé, e a tua se chamará a terra de Sem.” (Machado de Assis).

Embora os autores não tenham considerado para “e” os valores temporal e condicional, fazem referência a estruturas sintáticas em que não está expresso

nenhum conector particular, mas cujos termos da frase complexa facilmente se poderiam interligar por aquela conjunção. Assim, fazem menção às orações reduzidas de particípio (Cunha e Cintra, 2002, p. 611) para denotar tempo: “Acabada a cerimónia, / demos a volta ao adro.” (Vitorino Nemésio) e para refletir a noção de condição: “Dada essa hipótese, / espero de nossos amigos dedicados que não sofrerão impassíveis uma oposição injusta.” (José de Alencar). Cunha e Cintra (2002, p. 610) indicam ainda para a condição a oração reduzida de gerúndio: “Pensando bem, / tudo aquilo era muito estranho.” (Augusto Meyer).

Duarte (2000, p. 159) confirma que “as frases complexas formadas por coordenação podem ser ligadas por dois tipos de conectores (i. e., de elementos de ligação): pausas, representadas na escrita por vírgulas, e conjunções coordenativas”. Duarte (2003, p. 91) esclarece ainda que as orações coordenadas, cuja “coesão interfrásica é assegurada por processos de sequencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica”, associam-se numa parataxe sindética ou assindética. Um dos grandes tipos de conexão paractática de que resulta uma frase composta é, segundo Duarte (2003, p. 94), o da conjunção lógica. Este tipo diz respeito às frases coordenadas “introduzidas ou parafraseáveis pela conjunção prototípica “e”, no seu valor mais neutro de operador de listagem e de sequencialização”, admitindo ainda valores de confirmação e de sequência temporal. Um outro grande tipo de conexão paratáctica exprime um argumento lógico e envolve a conjunção copulativa “e” com valor inferencial. (Duarte, 2003, p. 95) Em relação à conjunção copulativa “e”, é possível, assim, sistematizar os seguintes valores (Duarte, 2003, p. 95-97):

- **Listagem enumerativa**, em que “as frases conectadas são apresentadas como elementos de uma lista, meramente ordenados”: “A Escola que temos está em crise, o País está em crise, o mundo ocidental está em crise.”;
- **Listagem aditiva**, em que os membros interligados estão “associados por nexos mais fortes, de entre os quais sobressaem a semelhança de estatuto entre os membros conectados ou o relevo de um membro conectado relativamente aos outros”: “É sabido que a mudança assusta e é *igualmente* sabido que o medo tolda a reflexão e a razão.”;
- **Confirmação**, em que “o segundo membro coordenado apresenta uma confirmação ou um reforço do que é apresentado no primeiro”: “O João garantiu-nos que os ia convencer e, *efetivamente*, conseguiu convencê-los.”\*;

---

\* Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

- **Sequência temporal**, em que é estabelecido “entre as frases a relação entre os intervalos de tempo em se localizam as situações descritas, devendo a ordem linear dos membros conectados reproduzir a ordenação temporal das situações descritas”: “Cheguei, vi e venci.”;
- **Inferência**, em que “o conteúdo proposicional do segundo membro coordenado é inferível a partir do primeiro, apresentado como razão”, ou “em que o primeiro membro coordenado apresenta a conclusão do argumento”: “Estava mau tempo e (*por isso*) decidimos ficar em casa.” .

Matos (2003, p. 568) acrescenta à sistematização anterior, para termos conectados por “e”, os seguintes valores:

- **Contrastivo**: “Ela é inteligente e não esperta.”;
- **Condicional**: “Dás mais um passo e atiro!”.

A autora justifica que “quando os termos não são nem semanticamente simétricos nem formalmente independentes um do outro” não é possível efetuar manipulações de comutabilidade (Matos, 2003, p. 554). Isto contraria a aparente independência dos membros de uma coordenação copulativa, principalmente no caso de ela inferir outros sentidos. Matos (2003, p. 555) refere ainda que “há construções que estão na fronteira” entre subordinação e coordenação, como é o caso de coordenações assimétricas que “estabelecem nexos entre os membros coordenados que, do ponto de vista semântico, se aproximam da relação entre subordinante e subordinada”. No fundo, “apesar do seu valor semântico de subordinação, as frases comportam-se formalmente como coordenações”.

### 2.3. Conexões interfrásicas em línguas gestuais

Nas línguas gestuais, as conexões interfrásicas não são tão explícitas como nas línguas orais/escritas, nem tão facilmente identificáveis, uma vez que tendem a configurar-se em elementos não lexicais. Quadros (2001, cit. por Fernandes, 2003, p. 118) afirma que os recursos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para exprimir relações sintáticas não incluem conjunções em termos lexicais, mas correspondem antes a formas espaciais específicas e a recursos não-manuais. Porém é ainda muito parca a literatura nesta área, sendo difícil estabelecer as devidas correspondências com os nexos de “e” apresentados na secção anterior. Assim, optou-se por descrever dois grandes grupos de conexões nas línguas gestuais: as não-manuais ou prosódicas, e as manuais, ou lexicais.

Considerando que as conexões abordadas por este estudo implicam diferentes estruturas sintáticas, torna-se relevante distinguir, à priori, coordenação e subordinação. No início das descrições linguísticas da língua gestual americana (*American Sign Language* – ASL), Thompson (1977, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 298) afirmava que aquela língua “não tinha subordinação”, defendendo que “estruturas aparentemente complexas consistiam em sequências de orações coordenadas”, pois “não se conseguia identificar nenhuma marca clara de subordinação”. Mais tarde, Liddell (1980, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 298) conseguiu demonstrar que era possível distinguir coordenação e subordinação em ASL, atestando que “muitas das marcas de subordinação eram não-manuais, como movimentos do corpo do gestuante e expressões faciais”.

Além destas marcas não-manuais ou prosódicas, Padden (1983, 1988, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, pp. 13-14) apresenta alguns argumentos de natureza sintática, como o facto de se reconhecer a oração subordinada pela possibilidade da sua extração, o que não acontece com orações coordenadas. Um outro argumento diz respeito à introdução de um tópico, exclusivamente no início da oração subordinada (Aarons, 1994, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 409). Padden (1983, 1988, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 298) afirma, ainda, que, se coordenada, a repetição do pronome é correferente com o sujeito da segunda oração, mas, se subordinada é correferente com o sujeito da oração principal. Na sua argumentação, faz igualmente menção ao escopo sobre orações subordinadas do marcador não-manual para a negação, mas não sobre coordenadas que precisam de ser negadas de modo independente.

### 2.3.1. Conexões não-manuais ou prosódicas

Como se referiu na secção anterior, existem elementos linguisticamente significativos que não são expressos pelas mãos. Assim, embora as mãos tenham um papel fundamental na articulação dos enunciados gestuais, os marcadores não-manuais, como o corpo, a cabeça e a cara, são igualmente importantes, sendo de distinguir os que têm valor gramatical dos puramente afetivos. Alguns autores demonstraram inclusive que “os gestuantes, quando comunicam, não se concentram nas mãos uns dos outros, mas sim na face, onde a informação gramatical essencial é codificada não-manualmente” (Siple 1978, Swisher, Christie e Miler 1989, cit. por Pfau e Quer, 2010, p. 381). Comprova-se, então, a existência de “vários articuladores faciais independentes – sobrancelhas, pestanas, bochechas, lábios”, sendo que cada um deles é passível de executar mais do que uma articulação (Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 261).

Elementos prosódicos fundamentais, como o ritmo e a entoação, são expressos, respetivamente, através da intensidade do movimento dos gestos e das expressões faciais (Nespor e Sandler, 1999, cit. por Brentari, 2011, p. 706). De modo a sistematizar a estrutura prosódica, a partir de indicadores manuais e não-manuais, veja-se a descrição de Hermann (2012, p. 365) para a língua gestual alemã (*Deutsche Gebärdensprache* – DGS).

	Manual	Não-manual
Ritmo	Suspensões, pausas, descida das mãos, alongamento dos gestos.	Piscar de olhos e acenos de cabeça em limites de frase.
Proeminência	Intensidade, alongamento e ampliação dos gestos.	Movimentos da cabeça, movimentos das sobrancelhas e abertura dos olhos em simultâneo com os gestos.
Entoação		Expressões faciais, movimentos das sobrancelhas, abertura dos olhos, direção do olhar, movimentos da cabeça e do corpo e movimentos da boca em simultâneo com as frases.

Figura 3: Conectores prosódicos na DGS.

Como resultado obtém-se um sistema de possibilidades articulatórias que superam as da língua oral, pois, em vez de uma sequência linear, as combinações em língua gestual são simultâneas (Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 261). Assim, as expressões faciais gramaticais coocorrem geralmente com gestos, sendo o seu escopo e duração linguisticamente limitados à sequência de gestos que os acompanham (Baker-Shenk, 1983, cit. por Reilly e Anderson, 2002, p. 163).

No que concerne as conexões interfrásicas de natureza prosódica há que ter em conta a marcação dos limites das frases. Por exemplo, o gesto com a palma da mão para cima, utilizado frequentemente no final de uma frase, pode funcionar como marcador prosódico de fronteira de frases ou formando uma unidade entoacional independente (Hermann, 2012, p. 365). Outros marcadores prosódicos, como acenos de cabeça ou o piscar de olhos, estes sobretudo durante pausas e suspensões, ocorrem pontualmente para indicar os limites da frase (Pfau e Quer, 2010, p. 401).

Fenlon et al. (2007, cit. por Hermann, 2012, p. 356) estudaram a perceção da prosódia e mostraram que:

gestuantes de língua gestual inglesa (*British Sign Language* – BSL), bem como não-gestuantes, detetam frequentemente os limites da frase e segmentam enunciados complexos em BSL de acordo com pistas prosódicas, como o movimento da cabeça, o movimento das sobrancelhas, a direção do olhar, o piscar de olhos, suspensões, pausas, e o baixar das mãos.

Muitas destas pistas prosódicas importantes têm sido observadas em várias línguas gestuais, como refere Brentari (2011, p. 706) a partir de diversos estudos, nomeadamente o piscar de olhos (Wilbur 1994, Nespor e Sandler, 1999), a mudança da esquerda para a direita no espaço gestual (Wilbur e Patschke, 1998, Boyes Braem, 1999) e o reinício do comportamento não-manual na fronteira das frases (Nespor e Sandler, 1999). Nos limites de frases na DGS, as pistas prosódicas mais comuns e os principais indicadores da estrutura frásica são o piscar de olhos, a mudança da expressão facial e a pausa, por esta ordem (Hermann, 2012, pp. 370-371). Aliás, o piscar de olhos “é um indicador fiável dos limites de frases nas línguas gestuais em geral, tal como o é a respiração nas línguas orais” (Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 254). Além do mais, “a comparação das mesmas frases em diferentes línguas gestuais sugere que a mudança na posição da cabeça e do corpo em conjunto com a expressão facial é comum nos limites da frase interlinguisticamente” (Sandler e Dachkovsky, 2004, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 254). Na realidade, uma “mudança geral nas expressões faciais é também um indicador de fronteira prosódica” (Sandler, 1999, cit. por Hermann, 2012, p. 368).

Deduz-se daqui que as conexões interfrásicas entre estruturas coordenadas e subordinadas tendem a recorrer sobretudo a marcadores não-manuais. Infelizmente, dos valores abordados neste relatório, a literatura descreve apenas as condicionais. Na ASL, vários autores associam, frequentemente, a estas estruturas, conectores não-manuais (Baker e Padden 1978, Baker- Shenk 1983, Liddell 1978, 1980, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 257). A expressão da condição, que



aparece, por norma, na posição inicial da frase, é caracterizada essencialmente pelas sobrançelas levantadas, a que se podem combinar outros marcadores não-manuais, como o queixo levantado, podendo ser seguida por um piscar de olhos e por uma mudança na orientação da cabeça (Pfau e Quer, 2010, p. 391). Liddell (1986, cit. por Pfau e Quer, 2010, p. 391) acrescenta que, em ASL, a oração condicional é frequentemente acompanhada por um aceno de cabeça (codificado no exemplo pelo sublinhado): “AMANHÃ CHUVA PIQUENIQUE CANCELAR”<sup>1</sup>.

Também, na DGS, este tipo de conexões se processa essencialmente através de expressões faciais. Em geral, o olhar de lado, como marcador, significa pouca acessibilidade, informação partilhada e cedência; os olhos arregalados expressam o inesperado e as sobrançelas franzidas indicam discordância e incredulidade. Nas condicionais, a marca não-manual mais representativa parece ser a das sobrançelas levantadas, codificando uma dependência continuada (Hermann, 2012, p. 374) e correspondendo, de certa forma, ao tom alto no limite deste tipo de frases nas línguas orais (Hermann, 2012, p. 356).

Em língua gestual israelita (*Israeli Sign Language* – ISL), as marcas não-manuais distinguem sistematicamente condicionais factuais (neutras) de contrafactuais (Pfau e Quer, 2010, p. 391). Nas contrafactuais, em particular, ocorre um olhar de lado para baixo para designar informação partilhada entre interlocutores (Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 260). Em frases como “Se Ilan tivesse tido mais autoconfiança, teria passado no teste de condução.”, “a primeira oração é caracterizada tipicamente por sobrançelas levantadas e um olhar de lado para baixo”, contribuindo, enquanto superarticulação independente, para o sentido partilhado de um evento que não ocorreu e que podia ter acontecido de outra forma (Dachkovsky, 2004, cit. por Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 260).

Mesmo em frases em que se inclui a produção da conjunção “SE” para estabelecer uma condição para realizar outra coisa, como em “SE CHOVER, EU NÃO IR.”, na LIBRAS, o uso da expressão facial associada àquela estrutura é tão relevante e o seu escopo tão bem definido, que a sua ausência torna a frase agramatical (Quadros, 2011, pp. 26-27).

### 2.3.2. Conexões manuais ou lexicais

Embora as conexões não-manuais pareçam ser as mais comuns nas línguas gestuais, identificaram-se também alguns conectores lexicais. Padden (1988, cit. por

---

<sup>1</sup> As letras maiúsculas são comumente utilizadas para a transcrição de gestos, no sistema denominado de glosa. O objetivo é fazer corresponder a cada gesto uma palavra escrita de sentido equivalente ou, quando tal não é possível, de sentido aproximado.

Sandler e Lillo-Martin, 2006, p. 300) demonstra que, em ASL, existem marcas lexicais claras, entenda-se manuais, em orações coordenadas copulativas, como “AND” e “PLUS” (com o sentido de “e”), em conclusivas, como “WELL” (com o sentido de “portanto”) e “FINISH” (com o sentido de “então”), e em adversativas, como “BUT”. Quadros (2001, cit. por Fernandes, 2003, p. 118) identifica na LIBRAS as conjunções “MAS” e “SE”, sendo que esta última recorre à dactilologia, na medida em que etimologicamente deriva de um empréstimo do português, indiciando uma utilização inicial relacionada com a aprendizagem da escrita.

Relativamente ao gesto “E”, em particular, Vicars<sup>1</sup> explica que ele não é usado tão frequentemente como a palavra “e” em inglês. Muitas vezes, é complementado por uma indexação na mão não-dominante ou substituído por gestos de sentido aproximado, como “BOTH”, “PLUS”, “WITH” e “ALSO”. Na língua gestual australiana (*Australian Sign Language – AUSLAN*), Johnston (1989) associa ao significado de “e” os seguintes gestos:

1. “ADD”, “GO ON”: com o sentido de “acrescentar algo” (p. 64);
2. “PLUS”, “IN ADDITION”: “mais” (p. 128);
3. “AND SO ON”, “ET CETERA”: com sentido equivalente a “e outras coisas” (p. 141);
4. “AND THEN”, “AFTER THAT”: o mesmo que “e depois” (p. 158);
5. “MORE”: correspondendo a “além disso” (p. 173).

Neste relatório, embora não se abordem especificamente os conectores lexicais que equivalem aos valores de “e”, quis-se aqui ilustrar a existência das principais conjunções nas línguas gestuais. Considerou-se, assim, pertinente demonstrar que, apesar da sua natureza predominantemente prosódica, as línguas gestuais possuem gestos próprios para conectar frases entre si. Para o efeito, recorreu-se a dicionários<sup>2</sup> de algumas das línguas gestuais que têm sido mais estudadas, nomeadamente a americana (*American Sign Language – ASL*), a inglesa (*British Sign Language – BSL*), a francesa (*Langue des Signes Française – LSF*) e a brasileira (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

---

<sup>1</sup> Vicars, W. *American Sign Language University*. Disponível em <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-signs/a/and.htm>.

<sup>2</sup> Bristol Centre for Deaf Studies. *Signstation – British Sign Language Lexicon*. Disponível em <http://www.signstation.org/index.php/bsl-dictionary/desktop-dictionary>.

Lapiak, J. *HandSpeak – American Sign Language Dictionary*. Disponível em <http://www.handspeak.com/word/>.

Lira, G. A. e Sousa, T. A. F. *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>.

Portail européen des langues des signes. *Sematos – Dictionnaire LSF*. Disponível em <http://www.sematos.eu/lsf.html>.

Nas línguas em questão, a conjunção “E” foi identificada apenas na ASL e na BSL, sendo que a primeira apresenta um conector lexical claro e a segunda recorre a um gesto que deixa transparecer uma natureza mais prosódica.



Figura 4: Conector “E” em ASL e BSL.

O valor inferencial concretizado pela conjunção “PORTANTO” aproxima-se nas três primeiras línguas gestuais, ASL, BSL e LSF, ao gesto natural propriamente dito, frequentemente utilizado na comunicação entre pessoas ouvintes, o que já não acontece na LIBRAS.



*\* Corresponde à interjeição, na forma de gesto natural.*

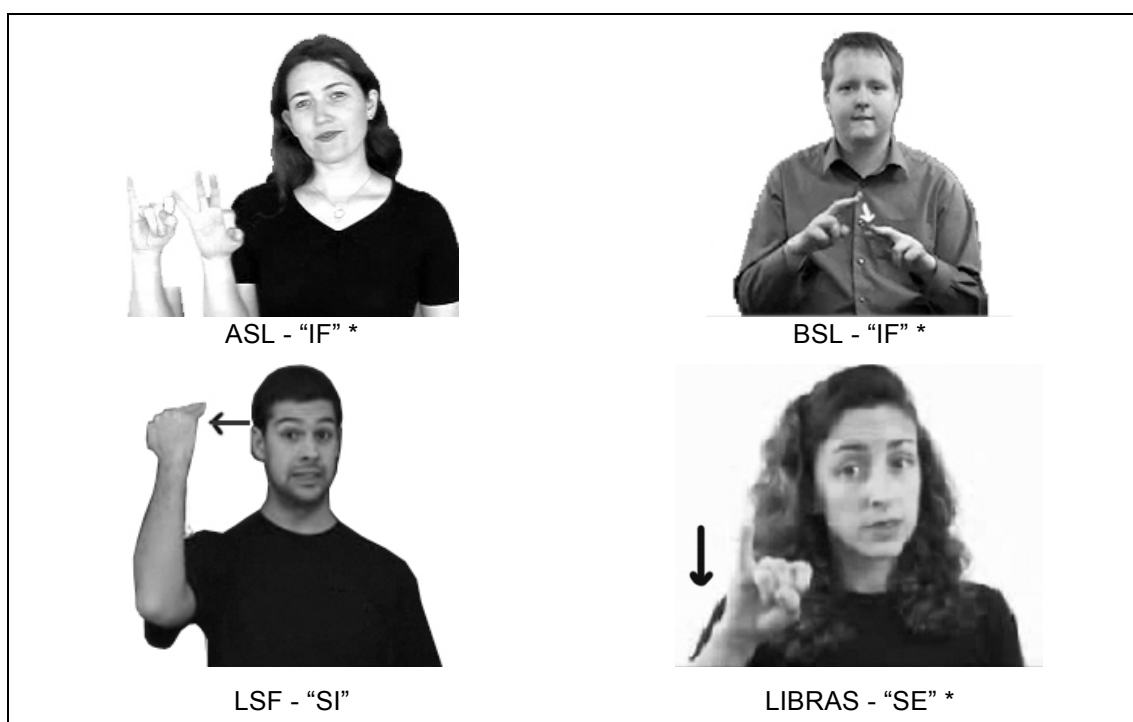
Figura 5: Conector “PORTANTO” em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.

O sentido de contraste expresso pela conjunção “MAS” assenta, nas quatro línguas gestuais, num conjunto de gestos que parece ter evoluído a partir do gesto natural para um item lexical mais marcado.



Figura 6: Conector "MAS" em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.

À semelhança da LGP, verifica-se que a ASL e a LIBRAS também recorrem à soletração da conjunção "se": "I-F" e "S-I", respetivamente, sendo aqui de notar que a LIBRAS faz uma soletração com base na articulação oral daquela palavra.



\* Corresponde à soletração da palavra.

Figura 7: Conector "SE" em ASL, BSL, LSF e LIBRAS.

Na medida em que o valor de tempo implica significações mais abrangentes, identificaram-se, com maior facilidade, nos dicionários consultados, conectores manuais para os sentidos de “QUANDO”, “ANTES”, “DEPOIS”, “ENQUANTO” e “ASSIM-QUE” (tradução aproximada) nas diferentes línguas gestuais.

Tendo visto as diferentes concretizações nas várias línguas gestuais, passa-se, no capítulo seguinte, à apreciação das conexões interfrásicas para os nexos de “e” em LGP.

### **Capítulo 3 – Estudo preliminar**

Assentando a metodologia bilingue no ensino de aspetos gramaticais do português a partir de uma comparação com a língua gestual, tornou-se indispensável caracterizar conexões interfrásicas na primeira língua dos alunos surdos. Uma vez que não existe bibliografia específica sobre este assunto, foi necessário realizar, antes da intervenção didática propriamente dita, um estudo sobre o comportamento das interligações frásicas que decorrem dos valores de “e” em LGP. O propósito deste estudo preliminar foi, sobretudo, descrever, em paralelo, as estruturas implicadas pelos diferentes valores inerentes àquele conector, identificando eventuais correspondências sintático-semânticas, em LGP.

Este estudo é aqui apresentado em três partes. Na primeira, é explicada a composição do corpus de frases para a LP. Na segunda, é descrita a forma de recolha do corpus em LGP, desde a seleção dos informantes à sua transcrição em glosa. Na última parte, apresentam-se os resultados obtidos, identificando os conectores que expressam os nexos do “e”, em LGP. Esta caracterização desempenhou um papel fundamental na conceção dos exercícios, enriquecendo a oficina com exemplos reais. Para além disso, contribuiu para consolidar a informação gramatical em análise, permitindo a correspondência entre os dados aqui obtidos para a LGP e os observados na literatura relativamente a outras línguas gestuais.

#### **3.1. Corpus para os valores do “e”**

A fase inicial do estudo consistiu na seleção criteriosa de um conjunto de frases representativo dos diferentes nexos de “e” em LP. Para o efeito, consideraram-se orações coordenadas copulativas com valor aditivo, temporal, inferencial, contrastivo e condicional e os seus correspondentes sintático-semânticos: orações coordenadas assindéticas, subordinadas temporais, coordenadas conclusivas, coordenadas adversativas, subordinadas concessivas e condicionais.

A pesquisa dos exemplos centrou-se sobretudo em duas obras de referência: “A Gramática da Língua Portuguesa” de Mateus et al. (2003) e o “Dicionário Terminológico” do Ministério da Educação<sup>1</sup>, por representarem descrições gramaticais da LP cientificamente reconhecidas. Na recolha final, alguns dos

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Ciência. *Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

exemplos selecionados em Mateus et al. (2003) mantiveram a forma original, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Tempo	Senti uma vertigem e desmaiei. (Matos, 2003, p. 554)
Inferência	Estava mau tempo e (por isso) decidimos ficar em casa. (Duarte, 2003, p. 97)
Condição	Não comes a sopa e não te levo ao cinema! (Matos, 2003, p. 555)
	Dás mais um passo e atiro! (Matos, 2003, p. 568)
	Vestes esse casaco e transpiras! (Matos, 2003, p. 580)

Figura 8: Frases originais para os valores de “e” em LP retiradas de Mateus et al. (2003).

No sentido de clarificar os valores veiculados por “e” e, desse modo, facilitar a tradução para LGP, foi necessário efetuar ligeiras alterações na maioria das frases retiradas de Mateus et al. (2003), como se pode observar no quadro seguinte.

	Frase original	Frase adaptada
Adição	Eles leram o jornal e viram o noticiário na televisão. (Matos, 2003, p. 570)	O pai lê o jornal e a mãe vê o noticiário.
	As crianças foram ao cinema e nós ficámos em casa. (Matos, 2003, p. 574)	As crianças passaram o dia na praia e nós estivemos a trabalhar.
Tempo	A cortina ergueu-se devagarinho e a criança loura espreitou. (Duarte, 2003, p. 96)	A avó abriu a cortina e a criança espreitou.
	Logo que ele saiu, o telefone começou a tocar. (Duarte, 2003, p. 106)	Ele saiu e o telefone começou a tocar.
Inferência	O João está constipadíssimo e (portanto) não vem à festa. (Duarte, 2003, p. 97)	O João está muito constipado e não vem à festa.
	Ele não conhece bem o caminho e, assim, pode enganar-se. (Matos, 2003, p. 573)	Ele não conhece bem o caminho e pode enganar-se.
Contraste	O João é amoroso e o Pedro, pelo contrário, é a antipatia em pessoa. (Duarte, 2003, p. 96)	O João é amoroso e o Pedro é muito antipático.
	Hoje está quente mas a criança tem frio. (Matos, 2003, p. 555)	Está um dia quente e a criança tem frio.
	Ele veste o casaco e constipa-se! (Matos, 2003, p. 582)	Ele vestiu o casaco e constipou-se.

Figura 9: Frases adaptadas para os valores de “e” em LP retiradas de Mateus et al. (2003).

Ainda com o intuito de facilitar a apreensão dos valores de “e” pelos informantes surdos, adaptou-se, “do Dicionário Terminológico”, a oração coordenada copulativa: “O João foi à praia e a Maria ficou em casa.” para “O João foi à escola e a Teresa ficou em casa.”.

Para explicitar os correspondentes sintático-semânticos dos diferentes valores de “e”, recorreu-se a conectores de uso comum, que fossem facilmente identificáveis por surdos que têm o português como segunda língua.

Valor		Conector correspondente	Oração
Adição	e	-	coordenada assindética
Tempo		depois de	subordinada temporal
Inferência		portanto	coordenada conclusiva
Contraste		mas apesar de	coordenada adversativa subordinada concessiva
Condição		se	subordinada condicional

Figura 10: Conectores correspondentes aos valores de “e” em LP.

No final, obteve-se um conjunto de trinta e três frases: quinze interligadas pela conjunção coordenativa copulativa e dezoito por diferentes conectores de sentido equivalente.



Adição	
1. As crianças passaram o dia na praia <u>e</u> nós estivemos a trabalhar.	1. As crianças passaram o dia na praia <sub>1</sub> nós estivemos a trabalhar.
2. O pai lê o jornal <u>e</u> a mãe vê o noticiário.	2. O pai lê o jornal <sub>1</sub> a mãe vê o noticiário.
3. O João foi à escola <u>e</u> a Teresa ficou em casa.	3. O João foi à escola <sub>1</sub> a Teresa ficou em casa.
Tempo	
1. Senti uma vertigem <u>e</u> desmaiei.	1. <u>Depois de</u> sentir uma vertigem, desmaiei.
2. A avó abriu a cortina <u>e</u> a criança espreitou.	2. <u>Depois de</u> a avó abrir a cortina, a criança espreitou.
3. Ele saiu <u>e</u> o telefone começou a tocar.	3. <u>Depois de</u> ele sair, o telefone começou a tocar.
Inferência	
1. Ele não conhece bem o caminho <u>e</u> pode enganar-se.	1. Ele não conhece bem o caminho, <u>portanto</u> pode enganar-se.
2. Estava mau tempo <u>e</u> decidimos ficar em casa.	2. Estava mau tempo, <u>portanto</u> decidimos ficar em casa.
3. O João está muito constipado <u>e</u> não vem à festa.	3. O João está muito constipado, <u>portanto</u> não vem à festa.
Contraste	
1. Ele vestiu o casaco <u>e</u> constipou-se.	1. Ele vestiu o casaco, <u>mas</u> constipou-se.
2. Está um dia quente <u>e</u> a criança tem frio.	2. Está um dia quente, <u>mas</u> a criança tem frio.
3. O João é amoroso <u>e</u> o Pedro é muito antipático.	3. O João é amoroso, <u>mas</u> o Pedro é muito antipático.
	1. Ele constipou-se, <u>apesar de</u> ter vestido o casaco.
	2. A criança tem frio, <u>apesar de</u> estar um dia quente.
	3. O Pedro é muito antipático, <u>apesar de</u> o João ser amoroso.
Condição	
1. Não comes a sopa <u>e</u> não te levo ao cinema!	1. <u>Se</u> não comeres a sopa, não te levo ao cinema!
2. Dás mais um passo <u>e</u> atiro!	2. <u>Se</u> deres mais um passo, atiro!
3. Vestes esse casaco <u>e</u> transpiras!	3. <u>Se</u> vestires esse casaco, transpiras!

Figura 10: Corpus de frases em LP para os valores de “e”.

Após a definição do corpus de frases em LP, prosseguiu-se para a recolha do corpus em LGP.

### 3.2. Recolha do corpus em LGP

Para o registo do corpus em vídeo, solicitou-se a colaboração de cinco falantes nativos de LGP. Procurou-se que os adultos em questão fossem fluentes em LGP e que tivessem um domínio razoável da LP. Os informantes escolhidos foram alguns dos professores surdos de LGP a lecionar esta disciplina no CED-JRP no ano letivo de 2010/2011. O facto de serem docentes de LGP pressupõe que tivessem um bom conhecimento metalinguístico e fossem, por isso, sensíveis a nuances de significado num conjunto de frases aparentemente semelhantes.

Este grupo integrou cinco docentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 40 anos e uma larga experiência no ensino da LGP como primeira língua a alunos surdos, situada entre os dez e os doze anos, tendo duas docentes ensinado exclusivamente naquela escola. As cinco docentes foram consideradas falantes nativas uma vez que fizeram o seu percurso escolar em escolas de surdos, onde adquiriram e desenvolveram a LGP num ambiente bilingue natural. Acrescido a este fator, uma delas pertence a uma família de surdos (pais, irmã, tios e primos), tendo, portanto, a LGP como sua verdadeira língua materna. À exceção de uma informante com surdez profunda, as restantes revelaram à vontade na compreensão das frases em LP, apesar de só duas terem um grau de surdez severo a profundo, que lhes permite ter ganhos auditivos para a fala.

As frases do corpus em LP foram projetadas aleatoriamente no ecrã de um computador para cada uma das informantes, à vez. Para cada frase em LP, as informantes produziram, isoladamente, traduções para LGP. Como resultado desta recolha obtiveram-se cento e sessenta e duas frases em LGP (três frases não ficaram registadas devido a falhas técnicas). Estes enunciados foram filmados e posteriormente transcritos para glosa<sup>1</sup>. A vantagem deste sistema de transcrição é refletir a estrutura sintática da língua gestual, permitindo a perceção da ordem das palavras e das classes gramaticais envolvidas. Centrando a análise das frases produzidas na expressão dos valores de “e”, foi possível identificar marcas lexicais próprias em LGP, com valor conjuncional (“MAS”, “ENTÃO”, “ENQUANTO”, “DEPOIS”, “ASSIM-QUE”, “PORÉM”, “SE”), adverbial (“FELIZMENTE”, “CUIDADOSAMENTE”, “MELHOR”, “NÃO”, “FRANCAMENTE”) e verbal (“TER-DE”,

---

<sup>1</sup> Nesta glosa utiliza-se a barra transversal (/) para dividir as orações. As palavras ligadas por travessão (-) correspondem a um gesto único que se traduz por mais do que uma palavra. Palavras entre parênteses, geralmente o advérbio “não”, implica que a sua produção tem uma forma não-lexical.

“QUERER”), e outras expressões (“MESMA”, “COMO”, “PARA-QUÊ”) que reforçam o significado veiculado.

A natureza dos gestos utilizados exemplifica estratégias diversificadas a que os surdos recorrem para exprimir os diferentes sentidos implícitos naquelas conexões interfrásicas. A descrição detalhada das marcas manuais e não-manuais observadas no corpus recolhido é remetida para a próxima secção. Aqui quer-se apenas introduzir os exemplos mais representativos em LGP para cada uma das frases apresentada para os valores de “e” em LP. Para o efeito, seleccionaram-se os que apresentam a estrutura mais regular, que correspondem maioritariamente aos produzidos pela falante filha de pais surdos (I5). Nos exemplos escolhidos e listados de seguida, os informantes são identificados com um número de um a cinco e, sempre que surge um conector explicitado, ele é destacado por meio de sublinhado.

Adição	
1. CRIANÇAS PRAIA FICAR / NÓS TRABALHAR (I1)	1. CRIANÇAS PRAIA DIA-INTEIRO / NÓS TRABALHAR (I2)
2. PAI JORNAL LER-JORNAL / MÃE VER TV JORNAL VER (I5)	2. PAI JORNAL LER-JORNAL / MÃE VER TV JORNAL (I5)
3. JOÃO CASA FOI / TERESA CASA FICAR (I5)	3. JOÃO CASA FOI / TERESA CASA FICAR (I5)
Tempo	
1. TONTURA / DESMAIEI (I2)	1. TONTURA FOI / DESMAIAR (I2)
2. AVÓ ABRIR-CORTINA / CRIANÇA ESPREITAR (I5)	2. AVÓ JANELA CORTINA-ABRIR / ELE CRIANÇA ESPREITAR (I5)
3. ELE SAIR / TELEFONE TOCAR (I5)	3. RAPAZ ELE SAIR <u>ASSIM-QUE</u> / TELEFONE-TOCAR (I2)
Inferência	
1. ELE CONHECER BEM BEM CAMINHO (NÃO) / PODE ENGANAR-SE (I4)	1. CAMINHO ELE CONHECER BEM NÃO / <u>ENTÃO</u> ELE PODE ENGANAR-SE (I1)
2. TEMPO MAU / NÓS CASA FICAR (I3)	2. TEMPO (MAU) / <u>ENTÃO</u> NÓS FICAR CASA (I5)
3. JOÃO CONSTIPADO MUITO / FESTA VIR NÃO (I1)	3. CONSTIPADO MUITO JOÃO ELE / <u>ENTÃO</u> FESTA VIR NÃO (I1)
Contraste	
1. ELE CASACO-VESTIR FOI / <u>MAS</u> CONSTIPAR-SE (I5)	1. ELE CASACO / <u>MAS</u> CONSTIPADO (I5)
2. HOJE CALOR / <u>MAS</u> ELE CRIANÇA FRIO MUITO (I1)	2. CALOR / <u>MAS</u> CRIANÇA ELE FRIO (I5)
3. RAPAZ JOÃO FOFO ADORÁVEL / RAPAZ PEDRO CARRANCUDO (I2)	3. RAPAZ JOÃO FOFO / <u>MAS</u> PEDRO CARRANCUDO (I2)
	1. RAPAZ ELE CONSTIPADO É-VERDADE / <u>MAS</u> CASACO-VESTIR É-VERDADE (I2)
	2. CRIANÇA FRIO / <u>MAS</u> CALOR QUENTE (I2)
	3. PEDRO CARRANCUDO / JOÃO MIMOSO AMOROSO (I5)
Condição	
1. SOPA COMER NÃO / CINEMA LEVAR RECUSO (I2)	1. <u>SE</u> SOPA COMER NÃO / CINEMA NÃO (I5)
2. TU PASSO / ATIRO (I5)	2. <u>SE</u> MAIS UM VIR / EU ATIRO (I2)
3. CASACO / TRANSPIRAR (I5)	3. <u>SE</u> CASACO / TRANSPIRAR (I5)

Figura 12: Frases representativas em LGP para os valores de “e”.

Como se pode verificar, a grande limitação da glosa é não permitir a identificação dos aspetos não-manuais envolvidos. Subentendendo que, na ausência de um gesto, a interligação é efetuada através de elementos não-manuais, a glosa consegue distinguir, assim, entre conexões lexicais e prosódicas.

Porém, não se consegue descrever os tipos de não-manuais produzidos pelos informantes: nem os que servem para interligar as frases, nem os que acompanham em simultâneo o enunciado lexical. Para o efeito, seria necessário recorrer a um outro sistema de transcrição de línguas gestuais que se centrasse na caracterização detalhada das expressões faciais e dos movimentos corporais. Tal análise linguística exigiria um aprofundamento do estudo que, infelizmente, extravasa o âmbito deste relatório de prática de ensino supervisionada.

Considerando, todavia, a importância dos conectores não-manuais, fez-se um esforço para sistematizar as expressões faciais utilizadas. Depois de observar atentamente os enunciados recolhidos, identificaram-se os elementos prosódicos que surgiram de modo consistente nas cinco informantes: as sobrancelhas franzidas e as sobrancelhas levantadas. A partir daí, estabeleceram-se as devidas equivalências entre os conectores utilizados em LGP e as conexões interfrásicas para cada um dos valores de “e” em LP, conforme descrito em detalhe na secção seguinte.

### 3.3. Resultados para os valores do “e” em LGP

A partir da análise dos cento e sessenta e dois enunciados em LGP, produzidos pelas cinco informantes, foi possível verificar que a maioria das frases (63%) apresenta interligações prosódicas, ou seja, expressas por conectores não-manuais, como se pode observar no gráfico abaixo.

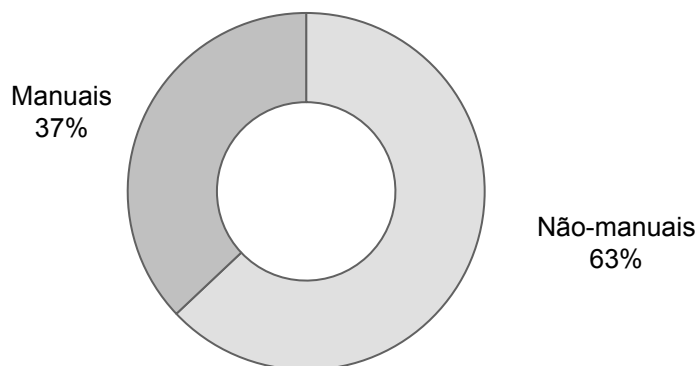


Figura 13: Ocorrência de conectores manuais e não-manuais em LGP para os valores de “e”.

Nas conexões interfrásicas realizadas manualmente em LGP observam-se sobretudo conjunções. Todavia, os sentidos impressos por “e” podem também ser reforçados lexicalmente por advérbios, verbos e outras expressões que ajudam a explicitar aqueles valores.

Em LGP, as conjunções utilizam-se, com maior destaque, nas três estruturas sintáticas que expressam o contraste, sobretudo nas coordenadas adversativas. Em oposição, os conectores não-manuais surgem maioritariamente nas orações coordenadas assindéticas e nas interligadas por “e” associadas ao valor temporal e condicional. A figura que se segue mostra a distribuição dos conectores em LGP pelos vários tipos de frases que expressam os valores de “e”, distinguindo entre os não-manuais, as conjunções e outros conectores de natureza lexical.

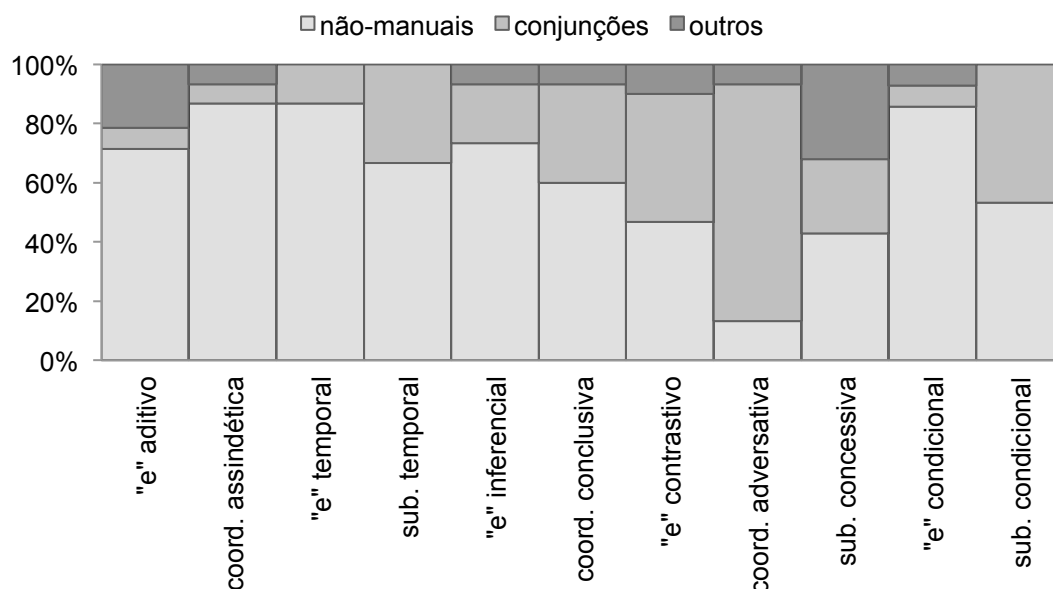


Figura 14: Ocorrência dos conectores em LGP para cada uma das frases associadas aos valores de “e”.

Após esta observação global dos conectores utilizados em LGP, passa-se a uma análise mais aprofundada do seu comportamento nas frases associadas a cada um dos valores. Na adição, foram usadas maioritariamente conexões não-manuais (79%). As manuais ocorrem apenas em 21% das frases e, curiosamente, expressam um sentido de oposição. A título ilustrativo, veja-se o exemplo do verbo modal, “TER-DE”, utilizado duas vezes no segundo membro da oração: “CRIANÇAS TODOS-IR PRAIA DIA-INTEIRO / NÓS TER-DE TRABALHAR”, como que a contrastar duas ideias que transmitem sentidos contrários. Segundo a mesma lógica, mas com ênfase no primeiro membro da oração onde é introduzido o advérbio “FELIZMENTE”, estabelece-se um contraste de sentido inverso: “CRIANÇAS IR PRAIA FELIZMENTE / NÓS TRABALHAR ESCREVER”. Uma outra frase recorre ao mesmo processo: “JOÃO ESCOLA FOI / TERESA (NÃO) CASA FICAR”. Para transmitir o valor de contraste, foi também utilizada a conjunção “MAS” em dois enunciados, não na sua forma lexical propriamente dita, mas sim numa aproximação daquele gesto. Veja-se de seguida o gráfico da distribuição percentual dos conectores em LGP para o valor de adição.

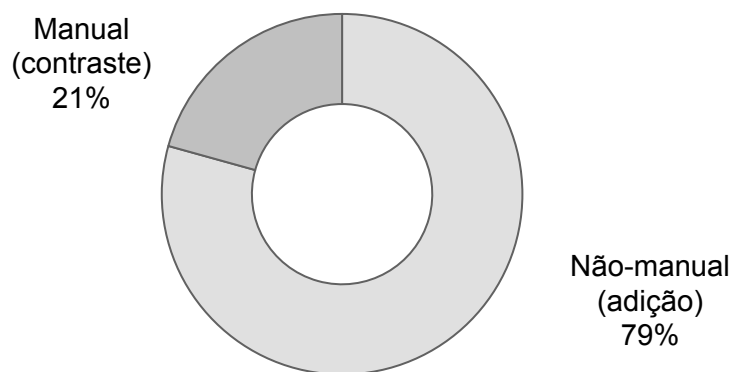


Figura 15: Ocorrência de conectores em LGP para o valor de adição.

Nas orações subordinadas temporais em LGP, 77% das conexões são não-manuais e 23% são manuais. Os conectores manuais que se apresentam no gráfico abaixo correspondem a: “ENQUANTO”, que ocorre em três enunciados, “DEPOIS” e “ASSIM-QUE” (tradução aproximada), que ocorrem uma vez cada um. Nas traduções para LGP das frases com valor temporal, a conjunção “ENTÃO” é ainda utilizada em dois enunciados.

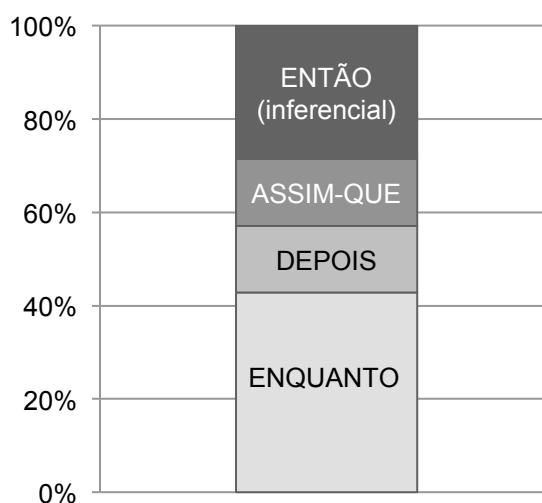


Figura 16: Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de tempo.

Em LGP, observam-se 67% de conexões não-manuais nas frases de valor inferencial, enquanto 33% dos casos são expressos manualmente, sobretudo, através da conjunção “ENTÃO”. Um mesmo informante utiliza, em duas frases a expressão “CUIDADOSAMENTE” para sublinhar o facto de uma das ações implicar uma consequência imediata. Por duas vezes, um outro informante recorre também ao gesto que se aproxima lexical e semanticamente da conjunção “MAS”, sendo que, numa das frases, acrescenta o advérbio “MELHOR” no segundo membro, para



reforçar a ideia de contraste: “CAMINHO ELE PODE ENGANAR-SE / MAS CAMINHO CONHECER BEM NÃO” e “TEMPO MAU / MAS NÓS PENSAR MELHOR FICAR CASA”. Nestes exemplos, parece que o gestuante se terá equivocado na apreensão do valor em causa. A inferência expressa manual mente recorre, assim, a formas lexicais diversificadas, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

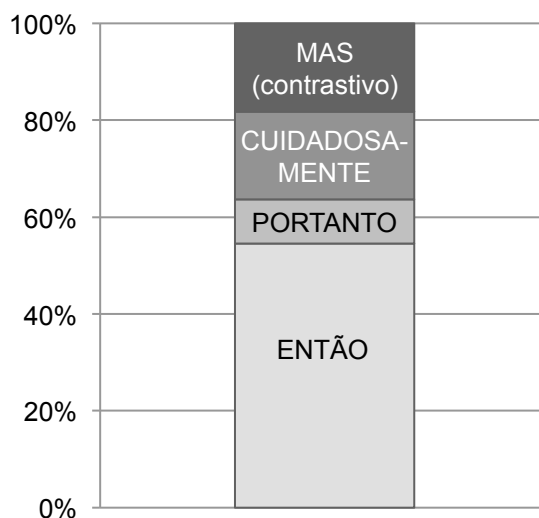


Figura 17: Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de inferência.

Ao contrário das restantes frases, as de valor contrastivo em LGP apresentam apenas 34% de conexões não-manuais, enquanto 66% correspondem a conectores gestuais explícitos. Destes, as conjunções surgem numa percentagem bastante significativa (49%), principalmente nas traduções das orações coordenadas adversativas (80%). No total, “MAS” está presente em dezassete enunciados e “PORÉM” (tradução aproximada) está em sete. Em algumas frases, os gestuantes recorrem ainda ao advérbio “FRANCAMENTE” (tradução aproximada) para sublinhar o contraste. Como se verifica na figura seguinte, é notório o recurso à conjunção “MAS” em LGP, não só nas frases de valor contrastivo, mas também na tradução de frases de valor inferencial e aditivo.

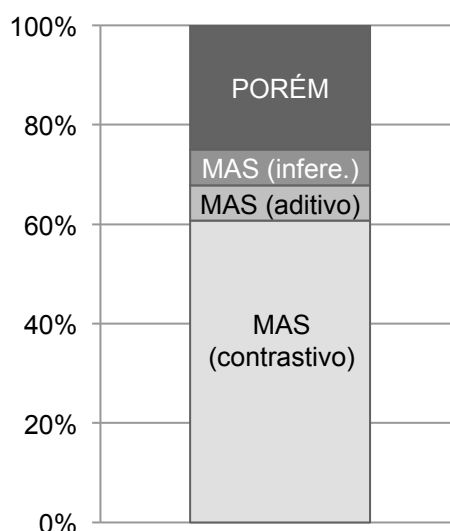


Figura 18: Ocorrência de conectores manuais em LGP para o valor de contraste.

Nas frases de valor condicional em LGP, 70% apresentam conexões não-manuais e, dos 30% que correspondem a conectores manuais, 28% dizem respeito à conjunção “SE”.

Finalmente, o gráfico seguinte sistematiza a frequência de ocorrência dos diferentes conectores identificados em LGP. Observando o conjunto, é de notar que as glosas utilizadas para “PORÉM”, com valor contrastivo, e “ASSIM-QUE”, com sentido temporal, representam uma tradução aproximada.

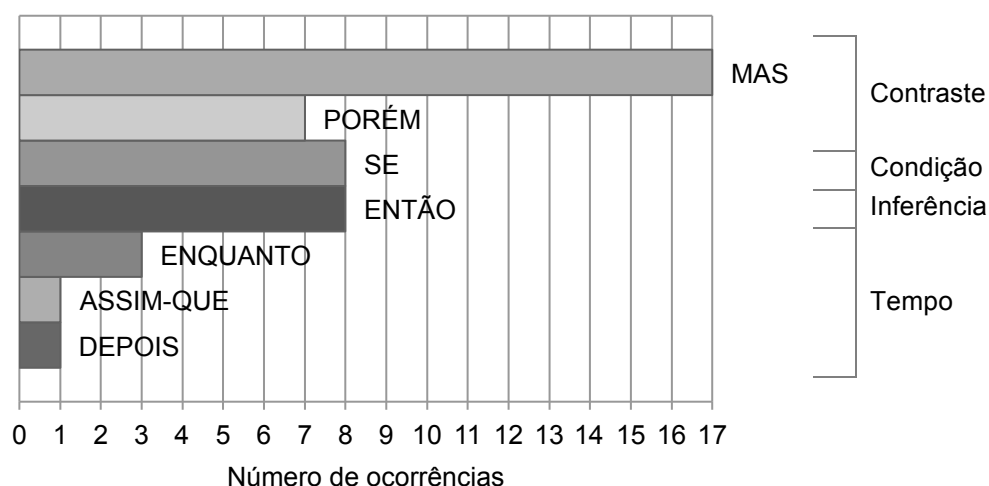
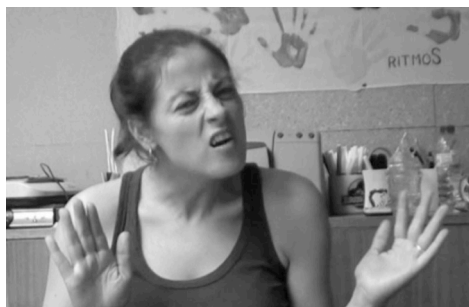


Figura 19: Ocorrência dos conectores manuais em LGP para os valores de “e”.

A título ilustrativo, apresentam-se, de seguida, os gestos correspondentes aos conectores identificados na figura anterior.



“MAS” (contraste)



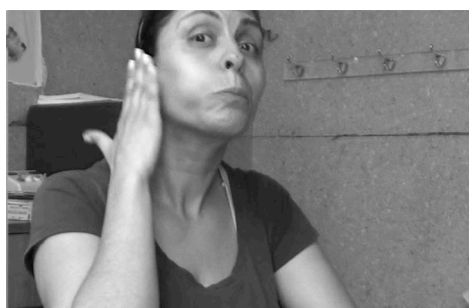
“PORÉM” (contraste)



“SE” (condição)



“ENTÃO” (inferência)



“ENQUANTO” (tempo)



“ASSIM-QUE” (tempo)



“DEPOIS” (tempo)

Figura 20: Conectores manuais em LGP para os valores de “e”.

Após a análise global das produções registadas em LGP, verifica-se que a explicitação do conector na frase fornecida em português influencia significativamente a sua tradução para a língua gestual. Para perceber essa influência, olhou-se apenas para o número de enunciados que recorreram a conexões não-manuais em LGP e calculou-se a diferença, em função da presença ou ausência do conector na frase em português. Para ilustrar esta relação, a figura

abaixo compara a ocorrência de conexões não-manuais em frases interligadas por “e” e nos seus equivalentes sintático-semânticos para os diferentes valores. O resultado é uma diminuição das conexões não-manuais nas traduções para LGP sempre que se verifica a explicitação do conector em LP. Seguindo este raciocínio, analisou-se a adição de modo distinto, contrapondo a frase com e sem “e”.

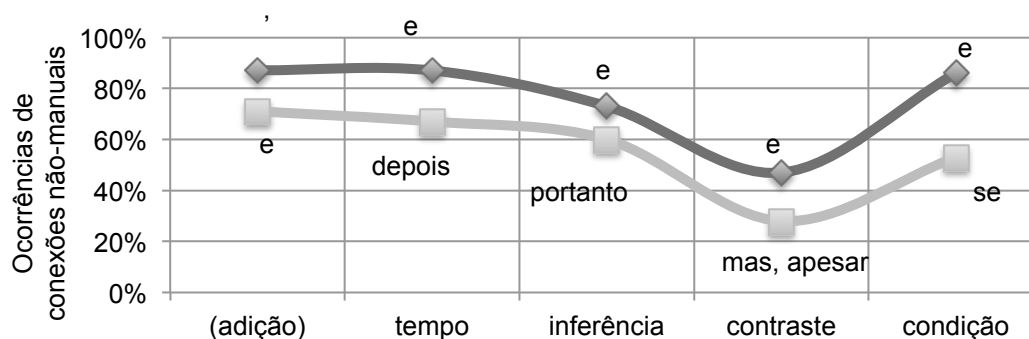


Figura 21: Influência da explicitação dos conectores em LP nas traduções para LGP.

Comparando a utilização de conexões lexicais e prosódicas, ou não-manuais, em LGP, conclui-se que os conectores não-manuais parecem ser extremamente produtivos em LGP, mesmo quando existe uma tradução gestual imediata para determinado conector em português. Na realidade, independentemente de se recorrer a um conector manual, as interligações frásicas realizam-se, em número bastante expressivo, através de expressões faciais. Nos dados analisados, o elemento não-manual que mais se evidenciou foi o movimento das sobrancelhas. Não tendo sido possível descrever as expressões faciais com maior detalhe, seleccionaram-se os dois principais movimentos das sobrancelhas, cujas ocorrências vêm enumeradas no gráfico abaixo.

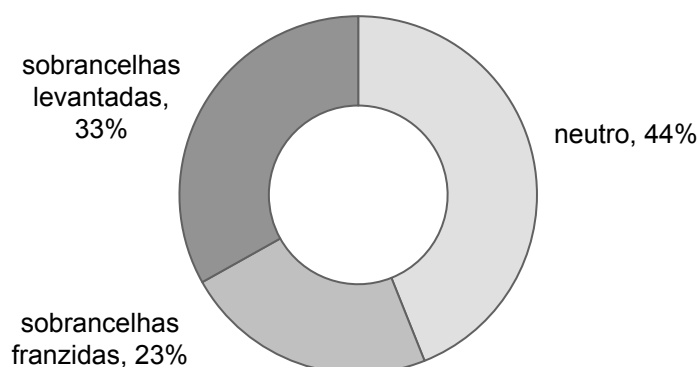


Figura 22: Ocorrência de conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.

Com base na análise atenta dos enunciados recolhidos, constata-se, embora com alguma variação, uma clara tendência para utilizar de forma consistente aqueles conectores não-manuais de acordo com os diferentes valores expressos. O gráfico seguinte demonstra essa distribuição coerente pelos vários tipos de frases.

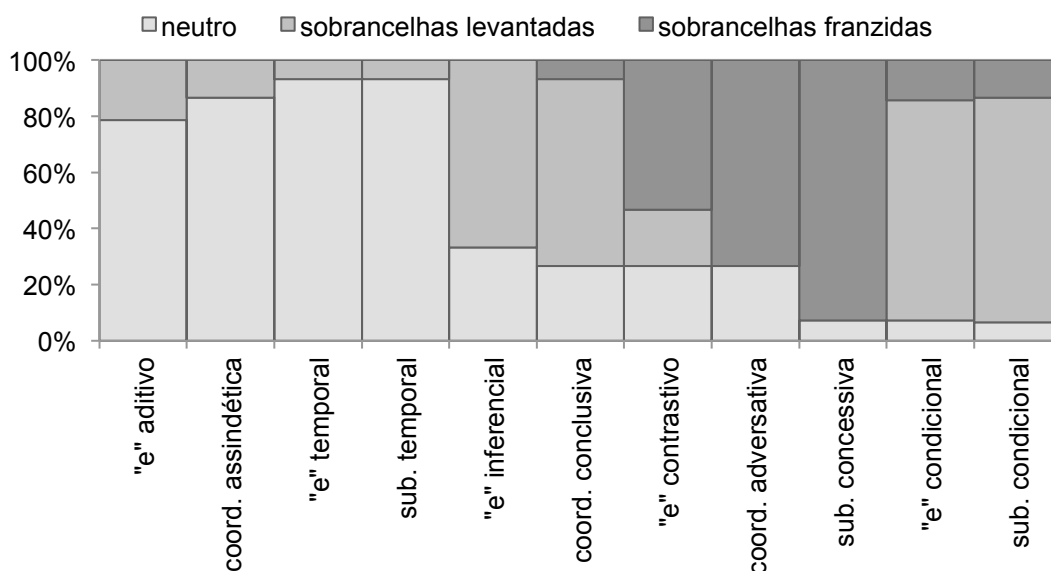


Figura 23: Ocorrência de conectores não-manuais em LGP para cada uma das frases associadas aos valores de “e”.

De modo a resumir a informação apresentada no gráfico anterior relativamente a cada um dos valores, constata-se, então, na figura abaixo, que a expressão neutra é maioritariamente utilizada nas conexões interfrásicas de valor aditivo (83%) e nas de valor temporal (93%), enquanto as sobancelhas levantadas expressam a inferência (em 67% das ocorrências) e a condição (em 79%). O contraste recorre essencialmente às sobancelhas franzidas (73%).

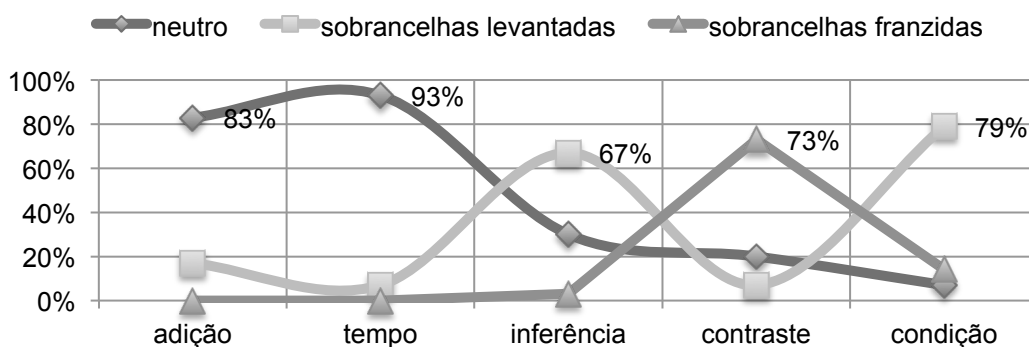
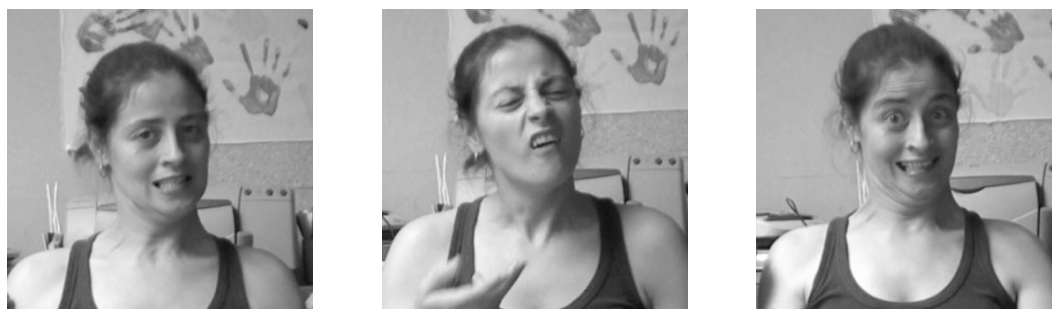


Figura 24: Identificação dos principais conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.

A título ilustrativo, apresentam-se, de seguida, as expressões faciais mencionadas nas figuras anteriores.



Expressão neutra

Sobancelhas franzidas

Sobancelhas levantadas

Figura 25: Conectores não-manuais em LGP para os valores de “e”.

Com o intuito de sistematizar os conectores identificados neste estudo preliminar para expressar os diferentes valores de “e”, apresenta-se de seguida um quadro síntese.

VALOR	EXPRESSÃO FACIAL			GESTO
	Neutra	Sobancelhas franzidas	Sobancelhas levantadas	
Adição	X			-
Condição			X	SE
Contraste		X		MAS, PORÉM*
Inferência			X	ENTÃO
Tempo	X			ENQUANTO, ASSIM-QUE*, DEPOIS

*\*Traduções aproximadas*

Figura 26: Conectores em LGP identificados no estudo preliminar para os valores de “e”.

Uma vez que a literatura incide sobretudo na descrição das conexões interfrásicas para o valor condicional noutras línguas gestuais, compararam-se estes dados com os resultados obtidos na LGP. Verificou-se, assim, que as sobancelhas levantadas são consistentes com a marca não-manual mais representativa para a condição.

## **Capítulo 4 – Metodologia**

O quarto capítulo descreve a metodologia adotada na intervenção didática para o ensino de conexões interfrásicas a uma turma de alunos surdos do 10.º ano. Começa por apresentar, na primeira secção, o modelo adotado na intervenção, conjugando a oficina gramatical de Duarte (1992, pp. 165-166) e as metodologias bilingues preconizadas nos programas curriculares em vigor. A segunda secção aborda as principais linhas que estruturam a oficina gramatical concebida neste contexto e, por fim, a terceira secção, caracteriza a turma, sobretudo no que à sua competência em LP2 diz respeito.

### **4.1. Modelo adotado**

A intervenção didática aqui proposta tem por base as premissas fundamentais defendidas para a educação bilingue dos alunos surdos, a que já se dedicou a secção 2.1.1. deste relatório. Reforça-se a ideia de que parece ser fundamental ensinar a língua escrita como segunda língua através da primeira língua dos alunos surdos, a língua gestual (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 17), e através de um contraste sistemático entre as semelhanças e as diferenças estruturais das duas línguas (Faria, 2006, p. 278).

O programa de português como segunda língua para alunos surdos consolida este objetivo, esperando que, no ensino secundário, eles sejam capazes de “comparar a gramática da LGP com a gramática da LP e de caracterizar as principais diferenças existentes entre texto realizado em língua gestual e texto escrito em LP” (Baptista, 2010, p. 96). Ao nível do terceiro ciclo, prevê que os alunos surdos já sejam capazes de distinguir os papéis atribuídos a ambas as línguas – “a LGP como língua materna e a língua portuguesa escrita como segunda língua, mediadora da comunicação diferida com o mundo” (Baptista, 2010, p. 90) – e de “explicitar características da LGP e do português escrito, distinguindo contextos de utilização” (Baptista, 2010, p. 82).

Também o programa de LGP como primeira língua para surdos propõe que os alunos comecem, a partir do 8.º ano, a “sistematizar as regras em comparações” (Cavaca, 2007, p. 145). Como competências específicas para o ensino secundário, espera-se que os alunos consigam “identificar gestos e expressões em LGP que não têm tradução direta para a língua portuguesa e gestos com aparente tradução direta, mas em que existe diferença nos sentidos atribuídos ao gesto e à palavra

respetiva”<sup>\*</sup> (Cavaca, 2008, p. 43). Este último ponto é bastante pertinente para o aspeto gramatical em análise, uma vez que o problema colocado no presente estudo passa exatamente pela dificuldade de uma tradução imediata de “e” para a LGP. Estabeleceram-se, então, hipóteses de ação para fazer face às dificuldades dos alunos naquela especificidade gramatical, através da implementação de estratégias assentes na comparação de conexões interfrásicas que apresentam concretizações linguísticas bastante diferentes nas duas línguas. Neste âmbito, pareceu fundamental mobilizar a experiência e o conhecimento que os alunos já possuem sobre a sua língua materna para facilitar a compreensão de novas aprendizagens referentes à segunda língua, o português.

Sim-Sim et al. (1997, p. 41) reafirmam o facto de que a proficiência e o conhecimento desenvolvidos na língua materna favorecem a aprendizagem das outras línguas. As autoras defendem ainda que, sendo o conhecimento explícito concebido como uma atividade de descoberta, é incentivada nos alunos a capacidade de análise não apenas centrada na língua, mas transversalmente nas outras disciplinas (Sim-Sim, 1997, p. 32). Assim, com o intuito de trabalhar a sistematização de princípios e regras do funcionamento da língua, envolvendo os alunos na construção do próprio conhecimento, adotou-se o modelo de “aprendizagem pela descoberta” (Hudson, 1992), na forma de oficina gramatical (Duarte, 1992, pp. 165-166). O trabalho laboratorial sobre a língua, ativando as intuições e o conhecimento da língua dos alunos, a partir do treino sistemático de manipulação de estruturas em contextos diversificados, tem mostrado “vantagens cognitivas e instrumentais” em vários sistemas educativos (Duarte, 2008, p. 19).

De acordo com esta proposta, o programa de português para o terceiro ciclo defende que “o trabalho em torno do conhecimento explícito da língua decorre da experiência e do saber dos alunos relativamente ao uso da linguagem” e que “o reforço do estudo sistematizado sobre a língua concretiza-se (...) em práticas oficiais específicas concebidas de modo a que o reinvestimento de conhecimentos permita um aperfeiçoamento do desempenho no modo escrito” (Reis, 2009, p. 114). Neste ciclo de ensino, espera-se que os alunos fiquem preparados para “refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de atividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos”<sup>\*</sup> (Reis, 2009, p. 117).

O modelo da oficina gramatical, ainda que sob orientação atenta do professor, tem o aluno como seu principal ator no decurso das seguintes etapas (Duarte, 2008, p. 18):

---

<sup>\*</sup> Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.



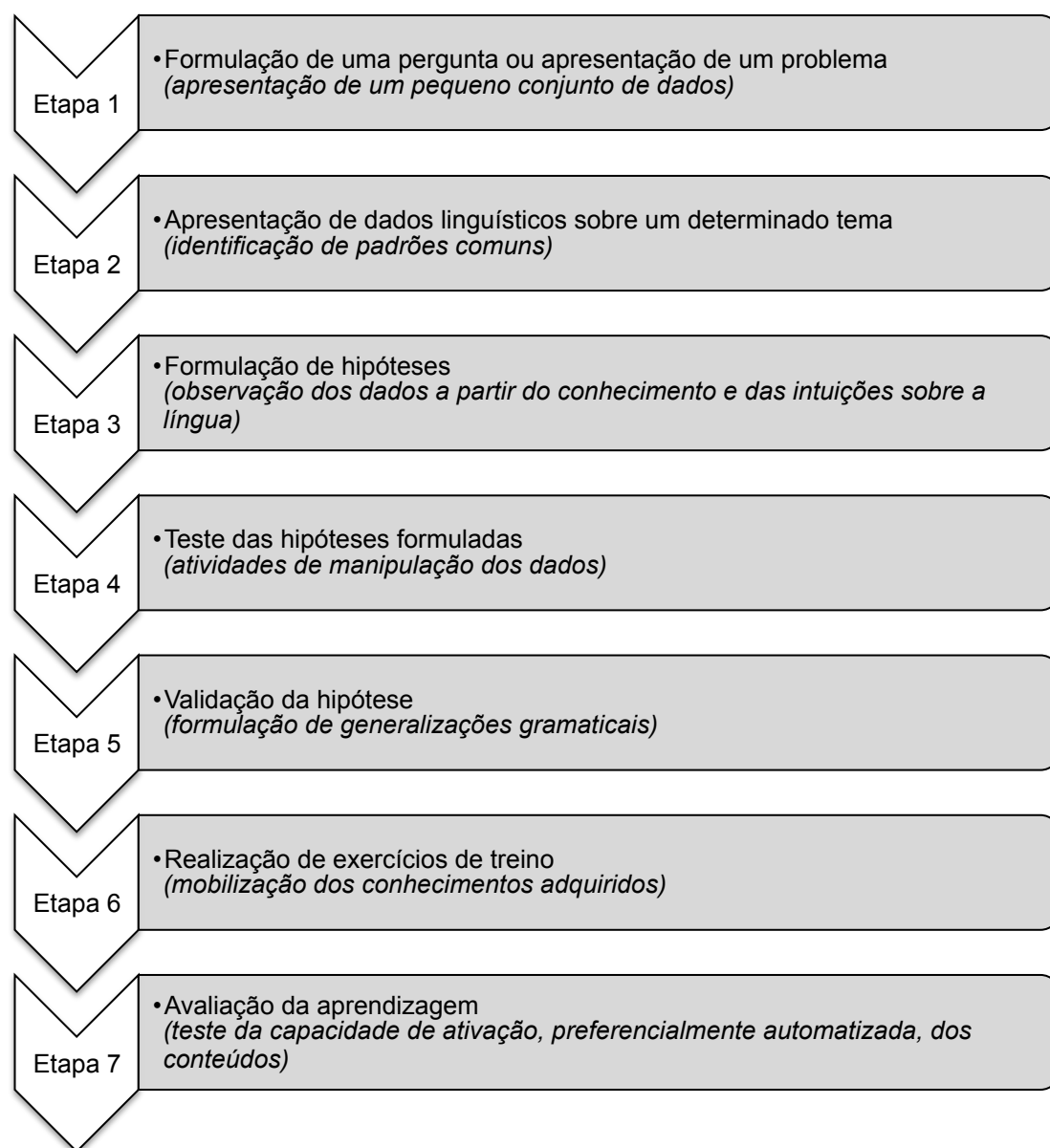


Figura 27: Etapas da oficina gramatical.

Deste modo, o modelo da oficina gramatical promove a reflexão sobre o funcionamento da língua, incentivando o aluno a observar dados da língua, a analisá-los, a identificar regularidades, a sistematizar generalizações e, finalmente, a treiná-los para que os possa consolidar.

Para que a oficina gramatical seja bem sucedida, a seleção dos dados linguísticos deve ser bastante criteriosa, uma vez que o professor precisa de orientar o aluno na procura de padrões gramaticais (Hudson, 1992, p. 10). Tendo por base o conhecimento intuitivo da língua revelado pelos alunos, ou enunciados produzidos por eles, o professor deve apresentar dados que exemplifiquem claramente o aspeto gramatical em análise. Só assim é facilitada ao aluno a

atividade de identificação de paradigmas linguísticos. (Costa, 2010, p. 41) Neste sentido, recorreu-se ao corpus de frases em LGP obtido no estudo preliminar (descrito no capítulo 3) para exemplificar os paradigmas referentes às conexões interfrásicas utilizadas em LGP para os valores de “e”. Além de se servir de dados da língua materna dos alunos, o modelo oficial em que se inspirou a presente intervenção didática procurou alicerçar a análise das frases de ambas as línguas numa metodologia bilingue, estabelecendo comparações e correspondências sintático-semânticas entre a LGP e a LP, com a finalidade de construir conhecimento explícito a partir das intuições dos alunos.

#### 4.2. Desenho da intervenção didática

A intervenção didática realizada no âmbito da prática de ensino supervisionada foi implementada numa turma de alunos surdos do 10.º ano do curso artístico especializado de desenho de arquitetura, no Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa.

Com o objetivo de conhecer a turma com antecedência, para, assim, tomar consciência da competência linguística revelada pelos alunos, a mestranda procurou colaborar ativamente com a professora cooperante ainda durante o primeiro período. Estas aulas, não estando integradas na intervenção, objeto do presente relatório, foram aproveitadas, em parte, para tratar alguns conectores interfrásicos com valor temporal. A seguir é exemplificado um dos exercícios trabalhado com os alunos:

Olha para o teu horário, escolhe o dia que tens mais aulas e descreve-o. Atenção, não podes repetir a palavra “depois”, usa, em sua substituição: em seguida, a seguir, posteriormente. Também podes usar as palavras: após, primeiro, primeiramente, antes, anteriormente.

A intervenção propriamente dita realizou-se durante o terceiro período e foi constituída por sete aulas de noventa minutos organizadas em três fases: (1) pré-teste, (2) oficina gramatical e (3) pós-teste, conforme a figura abaixo.

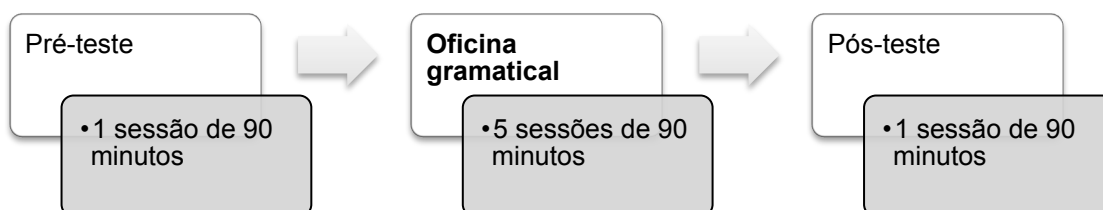


Figura 28: Fases da intervenção didática.

A forma de conferir se de facto ocorreu aquisição dos conteúdos desenvolvidos na sequência didática passou necessariamente por dois momentos distintos. Com incidência no mesmo objeto gramatical – as conexões interfrásicas associadas aos valores de “e” – o primeiro momento, o pré-teste, serviu para aferir os conhecimentos dos alunos logo de início, enquanto o segundo momento, o pós-teste, avaliou as aprendizagens adquiridas na oficina, a partir da comparação dos níveis de desempenho entre ambos.

A oficina gramatical propriamente dita, constituída por cinco aulas de noventa minutos, teve como ponto de partida os diferentes valores que podem decorrer de “e”. Para cada uma das aulas disponibilizaram-se guiões em que se trataram os vários conteúdos relacionados com os nexos de “e”. Depois de uma abordagem inicial ao tema, mais global, realizada na primeira aula, a conceção dos guiões seguintes procurou particularizar os valores, tendo em conta características individuais e relações sintático-semânticas estabelecidas entre si. Assim, na segunda parte da oficina, trataram-se conexões interfrásicas que tendem a corresponder a estruturas coordenadas: as de valor aditivo, inferencial e contrastivo. A terceira parte incidiu sobre valores semanticamente relacionados: a condição e a inferência. Na quarta parte, exploraram-se diferentes estruturas que expressam o valor temporal. Na quinta parte da oficina, abordou-se o valor contrastivo, estabelecendo paralelismos semânticos entre as orações coordenadas adversativas e as subordinadas concessivas. O esquema que se segue ilustra a sequência didática proposta para a oficina gramatical.

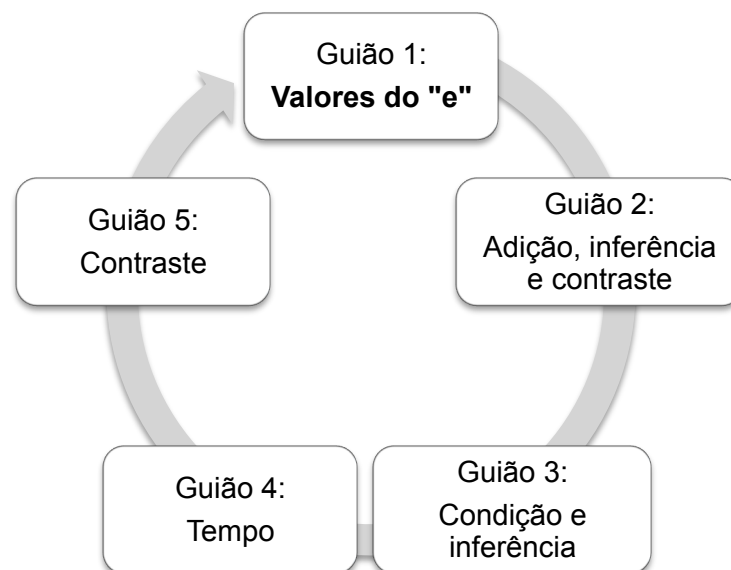


Figura 29: Temas dos guiões da oficina gramatical.

A sequência didática procurou, assim, desvendar, ao longo dos cinco guiões, os valores expressos por “e”, orientando os alunos na exploração dos dados linguísticos apresentados. O trabalho sobre a língua aqui desenvolvido alicerçou-se permanentemente numa estreita articulação entre a abordagem laboratorial de aprendizagem pela descoberta e a metodologia bilingue de comparação entre as duas línguas. Nesta linha, os alunos começaram por ser incentivados a observar criticamente conjuntos de frases exemplificativas do objeto de estudo, fornecidas ora em LP, ora em LGP. Depois de as analisar, eram, então, convidados a formular hipóteses que respondessem a questões sobre as estruturas associadas aos nexos de “e”, a partir dos paradigmas identificados para as características individuais e para as relações sintático-semânticas estabelecidas entre si. Em relação a cada um dos aspetos gramaticais em análise, propuseram-se exercícios de manipulação frásica e de significado que permitiram não só testar as hipóteses formuladas, mas também treinar os conhecimentos adquiridos nas duas línguas, tratadas biunivocamente ao longo da oficina.

No fundo, repartiu-se a oficina gramatical sobre as conexões interfrásicas associadas aos valores de “e” em mini-oficinas sobre os valores em si, isoladamente ou em pequenos grupos. Desta forma, tratou-se um tema que aparenta alguma complexidade a partir de partes fundamentais que o integram, aplicando o modelo laboratorial no seu estudo. Esta opção permitiu valorizar as intuições dos alunos surdos sobre aspetos gramaticais mais facilmente reconhecíveis, tanto numa língua como noutra. A consciência linguística de conteúdos bastante dependentes de significados inerentes às relações interfrásicas foi favorecida essencialmente através da LGP. Não obstante, a mobilização e a ativação dos conhecimentos adquiridos teve como objetivo principal o desenvolvimento de competências em LP.

No sentido de motivar os alunos para as aprendizagens, foi necessário proceder a uma seleção criteriosa dos dados linguísticos para ilustrar claramente o objeto de estudo. Além das frases em LP, retiradas de Mateus et al. (2003) e do Dicionário Terminológico, e das frases em LGP, obtidas no estudo preliminar, recorreu-se a uma banda desenhada sobre surdos (Renard e Lapalu, 2009, p. 59). Nalguns casos procedeu-se a ligeiras alterações com o intuito de facilitar a correspondência entre línguas. Quando se revelou pertinente, conceberam-se, ainda, frases originais versando sobre temas relacionados com a experiência de vida dos alunos.

Em todos os materiais, houve também o cuidado transversal de os tornar visualmente apelativos. Para o efeito, utilizaram-se ícones de identificação para cada tipo de exercícios, conforme o quadro abaixo.










Ícone	Objetivo
	Apresentação dos objetivos das aulas.
	Questão de resposta múltipla para previsão de conteúdos.
	Leitura de frases.
	Visionamento de vídeos de frases em LGP.
	Observação de aspetos gramaticais particulares.
	Questão referente à LGP.
	Questão que implica a escrita.
	Sistematização de conteúdos secundários.
	Sistematização de conteúdos nucleares.

Figura 30: Ícones de identificação dos tipos de exercícios utilizados na oficina.

Uma vez que se percebeu, na fase inicial de contacto com a turma, que os alunos apresentavam bastante heterogeneidade ao nível das suas competências linguísticas em ambas as línguas, alternaram-se, na oficina, exercícios com graus de dificuldade diversificados, tanto em LGP como em LP, de modo a promover a participação de toda a turma no decorrer das aulas. Tendo em conta a dificuldade generalizada dos alunos surdos na escrita, minimizou-se também a complexidade exigida nas respostas. Deste modo, são dadas instruções simples, como:

1. Faz um círculo.
2. Responde sim ou não.
3. Sublinha.
4. Marca com uma cruz.
5. Preenche.
6. Coloca.
7. Escreve

Dos exercícios que implicaram a escrita, apenas dois solicitaram que a mesma fosse de redação espontânea – um de frases a partir de conectores condicionais apresentados em LGP e outro, no final da oficina, de frases que incluíssem os conectores trabalhados ao longo da sequência didática. Os restantes exercícios de escrita propuseram ao aluno a conversão de estruturas sintáticas relacionadas semanticamente entre si, a tradução da LGP para a LP, a explicitação de conectores em frases apresentadas, a indicação do valor de determinadas frases ou a inversão dos termos da frase.

### **4.3. Caracterização da turma**

A prática de ensino supervisionada descrita neste relatório foi implementada numa turma de alunos surdos do 10º ano de escolaridade. Optou-se pelo ensino de português como segunda língua a alunos surdos, uma vez que é esta a prática profissional da mestranda. A escolha do nível de ensino prendeu-se com o facto de as orientações curriculares para o 10.º ano apontarem para o aprofundamento e sistematização de conexões interfrásicas, objeto desta intervenção didática. Na seleção da escola, considerou-se a importância da concentração de alunos surdos em espaços escolares comuns, conforme referido no ponto 13 do artigo 23.º da Lei 21/2008:

Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.\*

Todavia, a realidade difere bastante do que é defendido por Lei. O que se verifica nas escolas referenciadas para a educação bilingue destes alunos são turmas constituídas maioritariamente por alunos ouvintes que incluem um número muito reduzido de surdos. Por esse motivo, recorreu-se ao CED-JRP que, sendo, por excelência, uma escola especial para alunos surdos, privilegia turmas só de surdos, ou, eventualmente com alguns alunos ouvintes. Além do mais, é uma escola que promove, tradicionalmente, a inovação pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao bilinguismo para surdos, favorecendo, por exemplo, a competência em LGP dos professores. Com o intuito de implementar a metodologia bilingue utilizada nesta oficina gramatical, considerou-se também importante que o professor de português da turma em causa desse as aulas diretamente em LGP. O

---

\* Redação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

facto de o fazer, demonstra à partida uma maior sensibilidade pedagógica para o ensino da segunda língua e, conseqüentemente, maior abertura à implementação de novas metodologias. Assim, pareceu bastante pertinente propor a aplicação da presente intervenção didática nesta escola, numa turma de surdos do 10.º ano, com a cooperação de uma professora de português competente em LGP.

No ano letivo em que se realizou a prática de ensino supervisionada, em 2011/2012, existia apenas uma turma de surdos do 10.º ano do curso de desenho de arquitetura, constituída por nove alunos surdos e seis alunos ouvintes. No ensino de surdos, estes alunos têm as disciplinas curriculares, nas quais se inclui o português, separados dos ouvintes, de modo a facilitar o ensino em LGP. Assim, na disciplina de português a turma era composta apenas pelos nove alunos surdos – duas raparigas e sete rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 22 anos, perfazendo uma média de 18 anos de idade.

Com base nos elementos recolhidos quanto à idade de deteção da surdez, verificou-se que seis alunos são surdos de nascença, dois foram diagnosticados até à entrada na escola e apenas um ficou surdo durante a juventude. Assim sendo, apenas este último terá adquirido e desenvolvido normalmente a língua oral.

Uma vez que se quis implementar a oficina gramatical através de uma metodologia bilingue, foi fundamental perceber, à partida, qual a competência dos alunos nas duas línguas de trabalho. Para calcular a proficiência em LGP, estimou-se o número de anos de frequência na escola de surdos, pois, segundo a Lei 21/2008 (artigo 23.º, ponto 2), é a inserção “numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP” que promove as “condições adequadas ao desenvolvimento desta língua (...), iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário”. Ora, a partir do momento em que é diagnosticada a surdez, é frequente os pais procurarem escolas de surdos onde a criança poderá adquirir naturalmente a LGP, porém, a maioria das escolas de referência possui grupos de falantes de tal modo reduzidos que essa aquisição é dificilmente favorecida. Sabendo que o CED-JRP é a maior escola de surdos do país e que a sua comunidade linguística é constituída por falantes de diversas idades, incluindo vários adultos surdos, reconhece-se que aqui os surdos facilmente se tornam fluentes em LGP. Considerou-se, portanto, determinante o número de anos de frequência dos alunos nesta escola. Apenas quatro alunos haviam ingressado no CED-JRP em anos anteriores, um no 1.º ano de escolaridade, dois no 5.º ano e um no 7.º. Dos restantes, quatro haviam frequentado a escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos de

Lisboa durante o ciclo escolar antecedente, e um transitou do ensino regular depois de se ter mudado do Congo, por ter perdido a audição aos 17 anos de idade. Sabe-se, portanto, que este último aluno não desenvolveu qualquer competência em língua gestual.

De modo a caracterizar a competência dos alunos em LGP, é relacionada, então, no gráfico que se segue, a idade dos alunos naquele ano letivo com a idade de deteção da surdez e os anos de frequência no CED-JRP. Aqui, observa-se que uma boa fluência em LGP será mais expectável nos alunos 3, 5, 6 e 9, com mais anos de frequência no CED-JRP. À exceção de S9, os outros três alunos fizeram praticamente toda a sua escolaridade anterior ao CED-JRP noutras escolas de surdos.

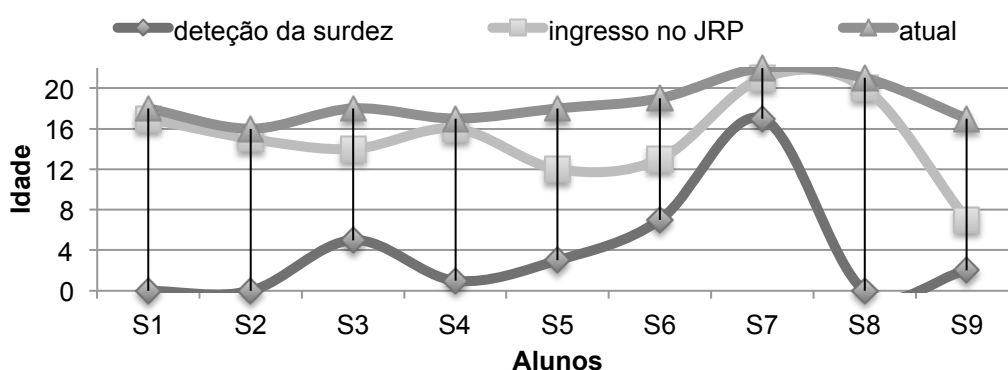


Figura 31: Acesso dos alunos à LGP.

Para o propósito da intervenção, interessa sobretudo perceber a competência dos alunos na LP. Neste contexto, é de referir o projeto de literacia promovido por esta escola, nos 2º e 3º ciclos de ensino básico, com a finalidade de desenvolver metodologias de ensino do português como segunda língua a alunos surdos. De modo a agrupar os alunos de acordo com o seu nível de competência na escrita, aplicaram-se os testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna do Ministério da Educação, classificando-os segundo o quadro europeu comum de referência para as línguas (QECRL). Este projeto contemplou aqueles quatro alunos da turma em análise, que estavam há mais anos no CED-JRP, identificando, assim, formalmente a sua proficiência em LP2 segundo o QECRL. Os restantes alunos foram avaliados pela professora de português, no contexto da sua disciplina, de acordo com o mesmo quadro de classificação. No conjunto dos alunos, verificou-se a sua distribuição entre os níveis A1 (S1, S2 e S3) e B2 (S8 e S9), passando equitativamente pelos níveis A2 (S4 e S5) e B1 (S6 e S7). O aluno que emigrou do Congo (S7) ficou situado no nível B1. Parece importante notar aqui a devida distinção entre a LP2 para alunos que têm a LGP como L1 e para um aluno



que tem outra língua oral, no caso o francês, como L1. A ordenação dos sujeitos consoante o seu nível do QECRL, do menos ao mais proficiente em LP, serviu de base à sua disposição nos gráficos, de S1 a S9, de modo a facilitar a leitura dos resultados.

De forma a perceber outras variáveis que poderão influenciar a competência dos alunos em LP, importa analisar o grau de surdez, sabendo que apenas o grau profundo não permite a audição da fala. Nesta turma, o grau de surdez é mais acentuado em três alunos (dois com surdez de grau severo a profundo e um com surdez profunda). Os restantes seis alunos (um com surdez moderada e cinco com surdez severa) possuem algum acesso à língua oral, com apoio auditivo. O gráfico que se segue relaciona o grau de surdez e o nível do QECRL dos alunos. Todavia, não se consegue aqui identificar uma influência direta desta variável sobre a competência em LP2.

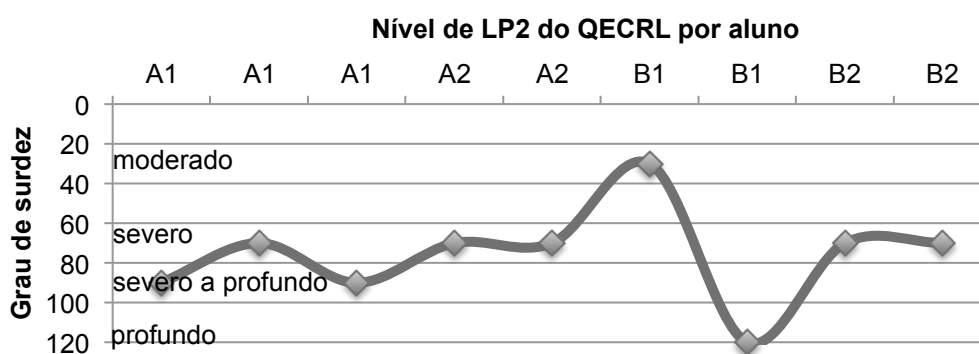


Figura 32: Acesso dos alunos à língua oral.

Percebe-se apenas que, pelo facto de ter perdido a audição aos 17 anos de idade, como se vê na figura 31, o aluno 7, embora com o grau de surdez mais elevado, desenvolveu normalmente a língua oral, potenciando a sua competência em LP2.

Analisando outros fatores que possam, de alguma forma, afetar o acesso à LP pelos alunos, como a naturalidade, a área de residência ou o nível sociocultural dos pais, constata-se que nenhum deles parece exercer uma influência significativa. A maioria é natural de Lisboa, exceto o S7 que é congolês e o S5 que, sendo cabo-verdiana, ingressou numa escola de surdos em Lisboa logo a partir do 1.º ano de escolaridade. Todos os alunos residem no distrito de Lisboa, com a ressalva de que quatro habitam em concelhos limítrofes – dois em Sintra, um em Loures e um em Alenquer. Em relação ao agregado familiar dos alunos, observa-se que três são compostos somente pela mãe e, destes, dois têm irmãos. Dos cinco que vivem com os pais, três têm irmãos. O sujeito 9 não tem pais, vivendo desde os

seis anos, altura em que ingressou no CED-JRP, no lar de surdos daquela instituição. Pode, assim, dizer-se que esta aluna tem uma envolvimento permanente em LGP por estar, tanto na escola como no lar, rodeada de surdos e ouvintes falantes da língua. Esta parece ser a variável mais relevante na caracterização daquela aluna, pois influencia notoriamente o seu desenvolvimento. Retirando então o S9 da análise sociocultural dos pais, verifica-se que cinco alunos têm pais com um nível mais baixo de escolaridade, situada entre o segundo e o terceiro ciclo, e dois têm pais com escolaridade de nível secundário. Neste panorama, a exceção é o sujeito 7, filho de um alto funcionário da embaixada do Congo, licenciado, possuindo, por isso, um nível sociocultural mais elevado.

Além de se procurar perceber as principais características emergentes do percurso escolar e da envolvimento familiar dos alunos, há que olhar para o seu desempenho académico no ano letivo em questão. Logo à primeira vista, verifica-se que as notas na disciplina de português, conforme se pode ver no quadro abaixo, não correspondem à competência dos alunos no QECRL, subentendendo, assim, eventuais problemas de comportamento e falta de motivação pelos estudos.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
2.º P.	10	10	13	12	13	10	13	13	11
3.º P.	8	9	10	10	11	10	12	14	14

Figura 33: Notas dos alunos na disciplina de português.

Quando se relacionam estas notas com o nível do QECRL dos alunos, é possível deduzir que os sujeitos 1, 2 e 6 serão menos empenhados academicamente, uma vez que reprovaram, respetivamente, com três, seis e quatro negativas. A descida nas notas dos sujeitos 3, 4, 5 e 7 poderá justificar-se pelas suas dificuldades na disciplina de português.

Apresentada a turma em que se aplicou a oficina gramatical, passa-se, então, à descrição detalhada da intervenção didática, no próximo capítulo.

## Capítulo 5 – Descrição da intervenção didática

O quinto capítulo descreve em detalhe os instrumentos e as atividades aplicados na intervenção didática, subdividindo-se em duas secções: a primeira dedicada à caracterização dos testes inicial e final e a segunda à apresentação da oficina gramatical. Nesta segunda secção, abordam-se cada um dos cinco guiões separadamente, procurando justificar com algum pormenor os exercícios desenvolvidos com os alunos.

Conforme referido na secção 4.2., a intervenção foi organizada em três momentos: (1) pré-teste, (2) oficina gramatical e (3) pós-teste, que decorreram em sete aulas de noventa minutos durante o terceiro período do ano letivo de 2011/2012. Numa turma pequena, em que as ausências se notam bastante, registou-se satisfatoriamente a assiduidade dos alunos. No quadro que se segue são indicadas as datas em que ocorreram as sessões e as faltas dadas pontualmente pelos alunos.

Sessões	Sequência didática						Pós-teste
	Pré-teste	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	
Datas	24/04	27/04	11/05	18/05	22/05	05/06	08/06
Faltas	-	S7	-	S7	S1, S7	-	-

Figura 34: Datas em que se realizaram as sessões.

As aulas ocorreram com intervalos consideráveis entre si, sobretudo devido à realização de visitas de estudo fora do âmbito da disciplina de português. No final da intervenção, observa-se que o aluno congolês, S7, foi o que deu mais faltas, o que, acrescido à sua dificuldade na LGP, pode ter influenciado a aprendizagem dos conteúdos tratados.

No quadro síntese abaixo, são apresentados os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas no âmbito da prática de ensino supervisionada. As atividades são descritas quanto aos tipos de exercícios previstos numa oficina, de modo a evidenciar as etapas por que passam os alunos na aquisição de conhecimentos. Com o objetivo de facilitar a leitura global, os dois testes são tratados como uma unidade, uma vez que partilham a mesma estrutura interna e avaliam as mesmas competências dos alunos. A oficina gramatical é apresentada separadamente nos cinco guiões que a constituem e, cada guião, divide-se nas partes que o compõem.

Pré / Pós-teste

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: adição, contraste, inferência, tempo e condição.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1) Reconhecer o “e” e os seus respetivos valores.	Identificar o “e” em diferentes frases.	LP→LGP
	Substituir o “e” por conectores de valor equivalente.	LP
	Assinalar os diferentes valores de “e”.	
(2) Aplicar estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”.	Utilizar a negação numa frase interligada por “e”.	
	Relacionar frases interligadas por diferentes conectores de valor inferencial.	
	Relacionar frases interligadas por diferentes conectores de valor temporal.	
	Relacionar frases interligadas por diferentes conectores de valor contrastivo.	
(3) Distinguir estruturas coordenadas e subordinadas.	Verificar a mobilidade de orações coordenadas e subordinadas.	LP LGP
	Classificar orações coordenadas e subordinadas.	
(4) Reconhecer a existência de diferentes conectores para expressar os valores de ‘e’.	Explicitar a existência de diferentes conectores para expressar os valores de ‘e’.	LP LGP

1 – “À procura de conexões interfrásicas”

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: adição, contraste, inferência, tempo e condição.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1 e 2) Mobilizar conhecimentos acerca do papel dos conectores interfrásicos.	Identificar algumas características dos conectores interfrásicos a partir de diferentes contextos.	LP
(3) Mobilizar conhecimentos acerca do “e”.	Identificar o “e” em diferentes frases. (grupo A)	LP→LGP
(4) Mobilizar conhecimentos acerca dos conectores não manuais associados aos valores de “e”.	Identificar as expressões faciais que interligam diferentes frases. (grupo B)	LGP→LP
(5) Distinguir os diferentes valores de “e”.	Relacionar os diferentes conectores com os respetivos valores.	LP LGP

2 – “Refletindo sobre os valores de conexões interfrásicas”

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: adição, contraste e inferência.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1) Relacionar o “e”, e a variante assindética, com conectores de sentido equivalente.	Verificar a possibilidade assindética em frases interligadas por “e”.	LP
	Substituir o “e” por conectores de valor equivalente.	
	Associar os diferentes conectores aos respetivos valores.	
(2) Relacionar conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”.	Verificar a dependência semântica entre orações.	
	Associar a dependência semântica das orações aos respetivos valores.	
(3) Relacionar diferentes conexões interfrásicas para o valor inferencial.	Identificar conectores conclusivos em diferentes frases. (grupo C)	LP→LGP
	Identificar conectores causais em diferentes frases. (grupo D)	LP→LGP
	Manipular frases interligadas por conectores conclusivos e causais.	LP
(4) Perceber a utilização dos conectores com valor aditivo em frases negativas.	Utilizar a negação em frases interligadas por “e”.	
	Identificar o conector de valor aditivo na sua forma negativa. (grupo E)	
	Utilizar a afirmação em frases interligadas por “nem”.	
	Identificar o conector não manual em frases com valor aditivo.	LP→LGP

### 3 – “Relacionando frases complexas com valores diferentes”

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: inferência e condição.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1) Reconhecer o conector não-manual de valor condicional.	Identificar o valor condicional em diferentes frases. (grupo F)	LGP
(2) Utilizar diferentes conexões interfrásicas para expressar o valor condicional.	Identificar o conector “SE” em diferentes frases. (grupo G)	LGP→LP
	Verificar a mobilidade de orações condicionais.	LP
(3) Utilizar outros conectores manuais com valor condicional.	Construir frases a partir de diferentes conectores de valor condicional.	LGP→LP
(4) Utilizar diferentes conexões interfrásicas para expressar o valor inferencial.	Manipular frases interligadas por conectores condicionais, conclusivos e causais.	LP
(5) Perceber a possibilidade de inversão de orações coordenadas e subordinadas.	Verificar a mobilidade de orações coordenadas e subordinadas com diferentes valores.	LP→LGP

4 – “Refletindo sobre os valores de conexões temporais”

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: tempo.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1) Reconhecer conectores com valor temporal.	Identificar conectores manuais e não manuais de valor temporal em diferentes frases. (grupo I)	LGP→LP
(2) Relacionar conexões interfrásicas com valor temporal.	Identificar conectores de valor temporal em diferentes frases. (grupo J)	LP
	Assinalar a simultaneidade e a anterioridade em frases com valor temporal.	
	Verificar a mobilidade de orações temporais.	
(3) Distinguir diferentes conectores de valor temporal.	Identificar conectores de valor temporal em diferentes frases. (grupo L)	LP
	Assinalar a anterioridade e a posterioridade de diferentes orações.	
(4) Mobilizar conhecimentos sobre conectores manuais e não-manuais de valor temporal.	Verificar a existência de diferentes conectores manuais e não manuais de valor temporal.	LGP

5 – “Refletindo sobre os valores de conexões contrastivas”

Conteúdos: Conexões interfrásicas associadas aos valores de “e”: contraste.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(1) Relacionar conexões interfrásicas com valor contrastivo.	Identificar conectores manuais e não manuais de valor contrastivo em diferentes frases. (grupo M)	LGP→LP
(2) Distinguir estruturas coordenadas e subordinadas, com valor contrastivo.	Identificar conectores adversativos em diferentes frases. (grupo N)	LP
	Identificar conectores concessivos em diferentes frases. (grupo O)	
	Identificar conectores manuais e não manuais de valor contrastivo em diferentes frases.	LP→LGP
	Verificar a mobilidade de orações coordenadas e subordinadas com valor contrastivo.	LP

Conteúdos: Conectores interfrásicos associados aos valores de “e”.

Objetivos	Atividades	Língua de trabalho
(3) Mobilizar conhecimentos sobre os conectores interfrásicos associados aos valores de “e”.	Construir frases a partir de conectores interfrásicos de diferentes valores.	LP

Figura 35: Conteúdos, objetivos, e atividades da intervenção didática.

### 5.1. Pré-teste / Pós-teste

Como já foi referido na secção 4.2., os dois testes têm o objetivo de testar as aprendizagens desenvolvidas na oficina gramatical. Assim, o teste de diagnóstico demonstra os conhecimentos dos alunos à partida e o teste de avaliação final avalia os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da sequência didática. O pré-teste realizou-se logo na primeira aula do terceiro período, a 24 de Abril, e o pós-teste foi aplicado no antepenúltimo dia de aulas do terceiro período, a 8 de Junho. Para ambos previu-se a utilização dos noventa minutos disponibilizados, sendo que, na primeira sessão, explicou-se previamente o âmbito da intervenção pedagógica, e, na última sessão, procedeu-se, no final do pós-teste, a um agradecimento especial à turma.

Os dois testes, de estrutura idêntica, estão divididos em quatro partes, já apresentadas na figura 35, que procuram essencialmente testar a capacidade de os alunos reconhecerem os valores de “e” e os diferentes conectores que os expressam, em LP e em LGP, aplicando regras de estruturação sintático-semântica a eles associadas.

No sentido de facilitar a análise dos conteúdos avaliados nos testes, agruparam-se os exercícios em quatro áreas principais que se identificam a seguir.

Reconhecimento dos valores de “e” a partir de diferentes conectores interfrásicos em LP.	1.1.	Identificação de “e” em LP.
	1.3.	Identificação de conectores em LP equivalentes aos valores de “e”.
	1.4.	Identificação dos valores de “e”.
	4.1.	Identificação de diferentes conectores em LP para expressar os vários valores.
Reconhecimento dos valores de “e” a partir de diferentes conectores interfrásicos em LGP.	1.2.	Identificação de conectores manuais e não-manuais em LGP.
	4.2.	Identificação de diferentes conectores em LGP para expressar os vários valores.
	4.3.	Identificação de conectores manuais e não-manuais em LGP para os valores de “e”.
Aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”.	2.1.	Utilização de “e” em frases afirmativas e negativas.
	2.2.	Relação entre conexões causais e conclusivas para expressar o valor de inferência.
	2.3.	Relação entre conectores temporais para expressar o sentido de anterioridade e posterioridade.
	2.4.	Relação entre orações coordenadas adversativas e subordinadas concessivas.
Distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas.	3.1.	Identificação da possibilidade de inversão de orações subordinadas.
	3.2.	Distinção entre orações coordenadas e subordinadas.

Figura 36: Principais conteúdos avaliados no pré/pós-teste.

Optando por seguir esta lógica na apresentação dos exercícios, passa-se então às questões pela ordem em que são enumeradas na figura 36, lembrando que a versão integral dos instrumentos construídos para a intervenção didática se encontra em anexo. Uma vez que a única diferença entre os dois testes reside nos exemplos fornecidos, o quadro abaixo apresenta as frases utilizadas no primeiro conjunto de dados. As frases são originais, tendo a sua conceção procurado fundamentar-se nas realidades dos alunos, conforme propõe o programa de português para surdos do 10.º ano, cujos domínios temáticos se baseiam nas vivências e experiências individuais e factos do quotidiano (Baptista, 2010, p. 26).

Valor	Frases do pré-teste	Frases do pós-teste
Adição	Eu fico com a tarte <u>e</u> tu levas o bolo.	Eu costumo ler <u>e</u> ela desenha.
Contraste	Ele estudou muito <u>e</u> o professor deu-lhe uma nota baixa no teste.	Os meus pais dão-me uma mesada pequena <u>e</u> eu vou muito ao cinema.
Inferência	Os meus pais dão-me uma mesada pequena <u>e</u> eu vou pouco ao cinema.	Ele estudou muito <u>e</u> o professor deu-lhe uma boa nota.
Tempo	O projeto de voluntariado terminou <u>e</u> o João foi de férias.	O diretor demitiu-se <u>e</u> ela foi promovida.
Condição	Tu aceitas a promoção <u>e</u> o teu ordenado aumenta para o dobro.	O projeto corre mal <u>e</u> o João fica desempregado.

Figura 37: Frases utilizadas na primeira parte do pré/pós-teste.

Para avaliar o conhecimento alunos sobre os conectores interfrásicos em LP para expressar os diferentes valores de “e”, propuseram-se, então, os seguintes exercícios:

### 1. Observa as frases seguintes.



- 1) *Os meus pais dão-me uma mesada pequena e eu vou pouco ao cinema.*
- 2) *Eu fico com a tarte e tu levas o bolo.*
- 3) *Ele estudou muito e o professor deu-lhe uma nota baixa no teste.*
- 4) *Tu aceitas a promoção e o teu ordenado aumenta para o dobro.*
- 5) *O projeto de voluntariado terminou e o João foi de férias.*



1.1. Qual é o conector interfrásico presente em todas as frases complexas? \_\_\_\_\_



1.3. Podes substituir o conector identificado em 1.1. por conectores interfrásicos diferentes?

Dependendo do seu valor, coloca cada um dos conectores e / depois de / mas / portanto / se no espaço correspondente.

- 1) *Os meus pais dão-me uma mesada pequena,  eu vou pouco ao cinema.*
- 2) *Eu fico com a tarte  tu levas o bolo.*
- 3) *Ele estudou muito,  o professor deu-lhe uma nota baixa no teste.*
- 4)  *tu aceites a promoção, o teu ordenado aumenta para o dobro.*
- 5)  *o projeto de voluntariado ter terminado, o João foi de férias.*



- 1.4. Que valores estão expressos nas frases? Preenche o quadro com o número da frase e o conector que correspondem a cada valor.



Valor	Frase	Conector
<b>Adição</b> de informação contida numa oração a outra.		
<b>Contraste</b> entre duas orações postas em oposição.		
A segunda oração apresenta a <b>inferência</b> da primeira.		
Relação de <b>tempo</b> entre duas orações.		
<b>Condição</b> numa oração da qual depende a outra.		

- 4.1. Cada valor expressa-se apenas com um único conector em LP?

Sim

☐

Não

☐

Estes exercícios contemplam globalmente os cinco valores trabalhados a partir de frases interligadas por “e”. Após a identificação deste conector, em 1.1., propõe-se a sua substituição por outros conectores que expressam os mesmos valores, em 1.3.. Por fim, é pedido aos alunos que estabeleçam a correspondência entre os valores e os respetivos conectores, em 1.4.. Na parte final do teste, em 4.1., esta correspondência é relembrada.

Para avaliar o conhecimento dos alunos acerca dos conectores interfrásicos em LGP que expressam os diferentes valores de “e”, propuseram-se exercícios com base na tradução para LGP das frases fornecidas inicialmente, conforme se observa abaixo.

- 1.2. Quando traduzes as frases complexas para LGP, como produzes o conector? Marca com uma cruz.



	Expressão facial			Gesto
	Neutra	Sobranceiras franzidas	Sobranceiras levantadas	
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				

4. Arruma as ideias.



- 4.2. Quando traduzes para LGP as frases complexas com os diferentes valores, como produzes o conector? Marca com uma cruz.

Valor	Expressão facial			Gesto
	Neutra	Sobrancelhas franzidas	Sobrancelhas levantadas	
Adição				
Contraste				
Inferência				
Tempo				
Condição				

- 4.3. Cada valor expressa-se apenas com um único conector em LGP?

Sim ☐ Não ☐

Após a identificação de “e” em LP, é solicitado aos alunos que reconheçam as possíveis traduções para LGP, em 1.2.. A esta sistematização são relacionados, no final, em 4.2., os diferentes valores a que correspondem os conectores manuais e não-manuais identificados em LGP. É suposto, então, que os alunos constatem a existência de diferentes conectores para expressar os vários valores associados a “e”, em 4.3.. Estas foram as questões em que os alunos revelaram maiores dificuldades, ou seja nas relativas ao reconhecimento de conexões não-manuais em LGP. O aluno congolês demonstrou dificuldades acrescidas pelo facto de não dominar a LGP, não tendo sido capaz de realizar os exercícios.

A capacidade de manusear estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”, em LP, é avaliada no segundo grupo de exercícios. Aqui foram acrescentadas algumas frases, também elas originais, apresentadas abaixo.

Valor	Frases do pré-teste	Frases do pós-teste
Inferência	Ele não me convidou <u>porque</u> estamos zangados.	Eles dormiram pouco <u>porque</u> a festa acabou tarde.
Tempo	<u>Antes de</u> ela ir ao jantar, a ama vem buscar o bebé.	<u>Antes de</u> eu levar o cão à rua, nós jantámos.

Figura 38: Frases utilizadas na segunda parte do pré/pós-teste.

A segunda parte, que incide essencialmente na aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”, é composta por quatro questões que se apresentam de seguida.



## 2. Observa cada uma das conexões interfrásicas.

- 2.1. Como se faz a negação da frase seguinte? Escreve-a com as transformações necessárias.

*Eu fico com a tarte  tu levas o bolo.*

- 2.2. Como se relacionam entre si as orações com valor inferencial? Reescreve-as com o conector sugerido, fazendo as alterações necessárias.

*Ele não me convidou  estamos zangados.*

*Os meus pais dão-me uma mesada pequena,  eu vou pouco ao cinema.*

- 2.3. Como se relacionam entre si as orações com valor temporal? Escreve-as com o conector sugerido, fazendo as alterações necessárias.

*ela ir ao jantar, a ama vem buscar o bebé.*

*o projeto de voluntariado ter terminado, o João foi de férias.*



- 2.4. Como se relacionam entre si as orações com valor contrastivo? Escreve-as com o conector sugerido, fazendo as alterações necessárias.

*Ele estudou muito,  o professor deu-lhe uma nota baixa no teste.*

A primeira questão, 2.1., testa a capacidade de negar frases com valor de adição. O exercício 2.2. verifica a relação inferencial entre orações coordenadas conclusivas e subordinadas causais. O manuseamento do valor temporal é tratado, em 2.3., a partir da relação entre conectores com sentido de anterioridade e posterioridade. Por fim, o valor de contraste, em 2.4., relaciona as orações coordenadas adversativas e as subordinadas concessivas.

Uma vez que a segunda parte aborda orações coordenadas e subordinadas, a partir de frases com diferentes valores, o terceiro grupo passa a avaliar a capacidade de distinção entre estas estruturas sintáticas.

### 3. Distingue coordenação e subordinação.

- 3.1. É possível inverter a ordem das orações em todas as frases? Observa os exemplos e coloca  nas frases aceitáveis e  nas frases não aceitáveis.



1. Portanto eu vou pouco ao cinema,	os meus pais dão-me uma mesada	
2. O João foi de férias,	depois de o projeto de voluntariado ter terminado.	
3. E tu levas o bolo	eu fico com a tarte.	
4. O teu ordenado aumenta para o	se tu aceitares a promoção.	
5. Mas o professor deu-lhe uma nota baixa no teste,	ele estudou muito.	
6. Apesar de ele ter estudado muito,	o professor deu-lhe uma nota baixa no teste.	

3.2. Quais são as frases coordenadas e quais as subordinadas? Lê com atenção a informação e preenche o quadro com os números das frases correspondentes.



A oração subordinada ocupa a posição inicial ou final na frase.  
A oração coordenada tem uma posição fixa na frase.

Orações coordenadas	
Orações subordinadas	

De modo geral, os alunos reagiram positivamente aos testes, tendo manifestado menos dificuldades no pós-teste do que no pré-teste, à exceção do aluno congolês que continuou a não conseguir analisar os aspetos gramaticais específicos da LGP.

Para efeitos de análise dos resultados dos testes, distribuíram-se as cotações de acordo com a complexidade das questões, dentro de uma variação de 0,5 a 2,6 valores, de modo a perfazer um total de 20 valores e procurando equilibrar as quatro áreas de conteúdo.

Questão	1.1	1.3	1.4	4.1	1.2	4.2	4.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	Total
Cotação	0.5	2	2	0.6	2	2.4	0.5	0.9	1.6	1.6	0.9	2.4	2.6	20
	Conexões em LP				Conexões em LGP			Estruturação sintático-semântica				Coord. e subord.		

Figura 39: Cotações das questões do pré/pós-teste.

Os resultados obtidos nos dois testes serão tratados em detalhe no capítulo seis. Todavia, além destes dados, considerou-se importante recolher uma avaliação qualitativa da oficina, realizada pelos alunos a seguir ao pós-teste. Para o efeito, elaborou-se um inquérito de autoavaliação, apresentado abaixo, em que se solicitou aos alunos que respondessem de 1 (pouco) a 4 (muito) às questões sobre as aprendizagens adquiridas.

**Faz uma avaliação das tuas aprendizagens na oficina sobre CONEXÕES INTERFRÁSICAS.**

**Escolhe a resposta que te parece mais correta de 1 (pouco) a 4 (muito).**

	1	2	3	4
1. Aprendeste matéria nova?				
2. Achaste a matéria difícil?				
3. Gostarias de aprender mais sobre conexões interfrásicas?				
4. Percebeste os diferentes valores das conexões interfrásicas?				
5. Achaste interessante a comparação entre o português e a LGP?				
6. Sabias que as conexões interfrásicas têm valores semelhantes em português e LGP?				
7. Gostarias de saber mais acerca das conexões interfrásicas em LGP?				
8. Pensas que é importante utilizar conexões interfrásicas?				
9. Achas que irás perceber melhor as conexões interfrásicas na leitura?				
10. Achas que irás utilizar mais conexões interfrásicas na escrita?				

Muito obrigada!

Os resultados obtidos nesta autoavaliação espelham uma curva ascendente que corresponde ao sucesso alcançado pelos alunos na oficina, conforme se verifica no gráfico seguinte.

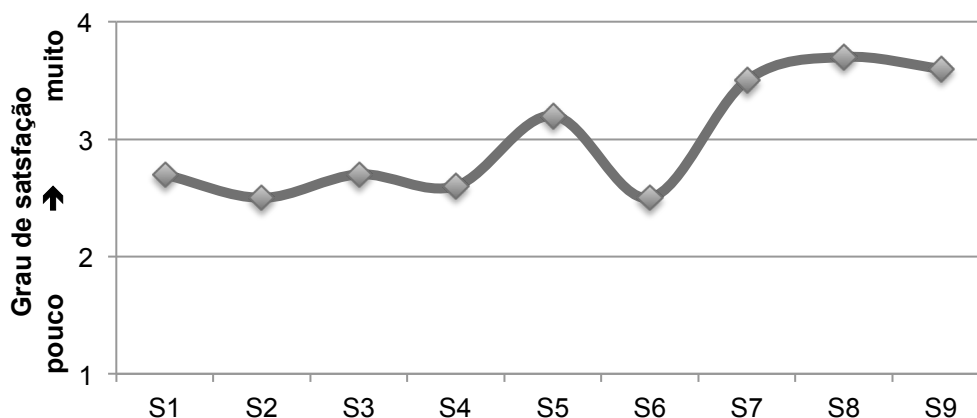


Figura 40: Resultados da autoavaliação da oficina por aluno.

Curiosamente, a curva resultante dos valores obtidos na autoavaliação revela que quanto mais elevado é o nível de competência em LP2 dos alunos, maior parece ser o seu grau de satisfação com as aprendizagens adquiridas na oficina. Para ilustrar de forma clara as respostas dadas pela turma, agruparam-se as questões em três partes, sendo a primeira referente ao conteúdo propriamente dito da intervenção, a segunda relativa à metodologia bilingue e a terceira à utilidade das aprendizagens desenvolvidas. De seguida, apresentam-se, então, as respostas dos alunos.

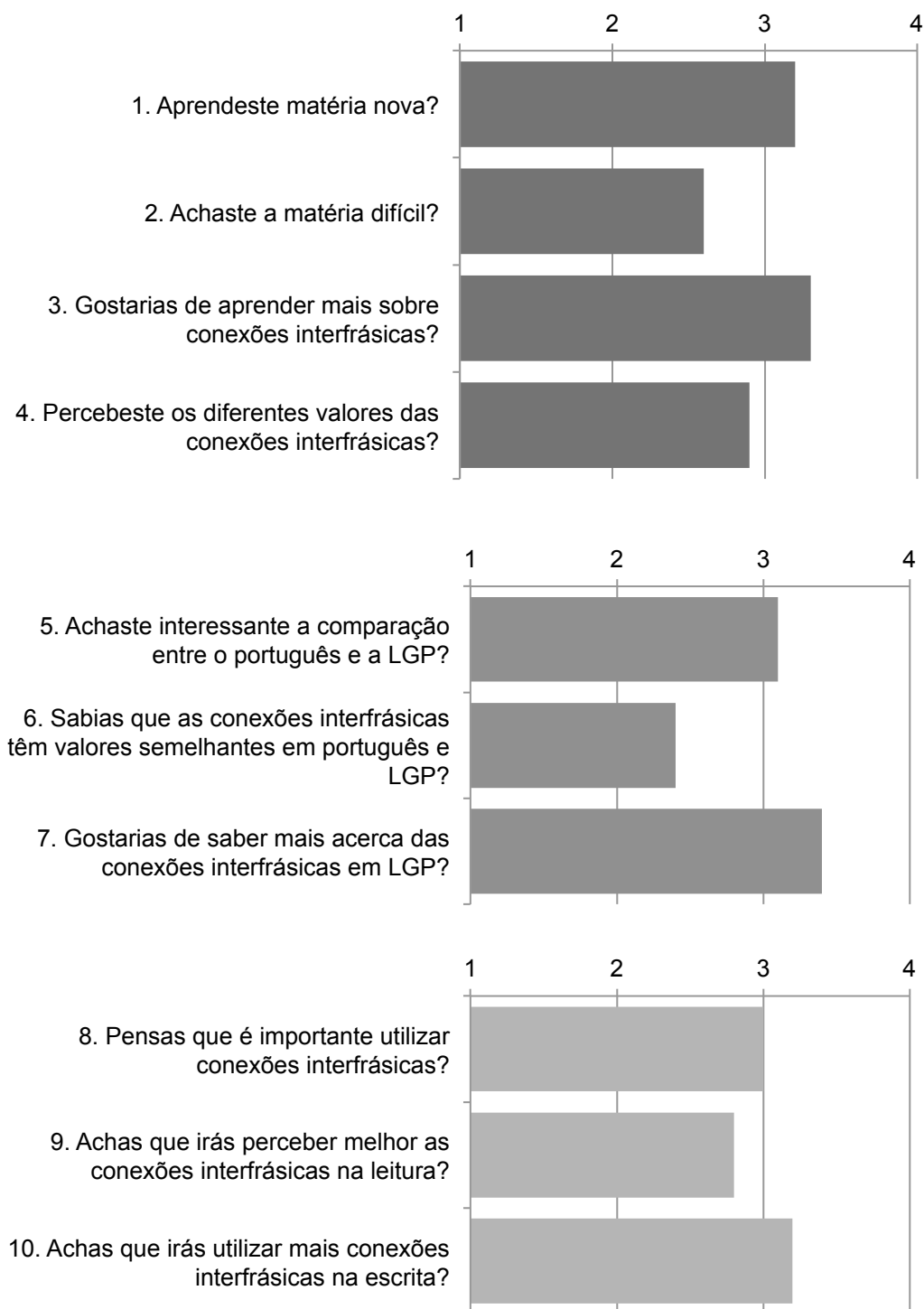


Figura 41: Resultados da autoavaliação da oficina por questão.

As respostas às primeiras quatro questões revelam que, no geral, os alunos parecem ter aprendido conteúdos novos que lhes despertaram curiosidade e interesse no seu aprofundamento, não tendo achado a matéria difícil. No entanto, a compreensão não foi total. Nas respostas às três questões seguintes, nota-se que

os alunos consideraram especialmente interessante a comparação entre o português e a LGP, tendo admitido que este era um exercício que lhes era pouco habitual, assim como assumiram o interesse em saber mais acerca das conexões interfrásicas em LGP. Nas últimas três questões, os alunos revelaram ter-se apercebido da importância destes conteúdos, pensando recorrer mais àqueles conectores na escrita, embora continuem a ter dificuldades em reconhecê-los na leitura. Em conclusão, foram significativamente positivas as respostas que dizem respeito à vontade de aprofundar esta matéria, sobretudo em LGP, e que referem a intenção de os aplicar na escrita, o que denota, pelo menos, a tomada de consciência da relevância das conexões interfrásicas.

## 5.2. Sequência didática – Oficina de conexões interfrásicas

A oficina gramatical sobre conexões interfrásicas é composta por cinco guiões que, partindo dos diferentes valores que decorrem de “e”, procuram, progressivamente, particularizá-los, de acordo com características individuais e relações sintático-semânticas estabelecidas entre si. A sequência didática foi implementada em cinco aulas de noventa minutos, entre 27 de abril e 5 de junho de 2012. Cada guião é identificado pelo número a que corresponde na sequência didática e por um título que sintetiza o conteúdo ali tratado. No cabeçalho é ainda solicitado ao aluno que preencha o nome e a data. Antes dos exercícios, o guião apresenta ao aluno, de forma clara, os objetivos propostos em cada mini-oficina. As folhas da oficina eram entregues aos alunos uma a uma, assim que completassem a anterior, sendo que a recolha de todos os guiões só se efetuou no final da intervenção.

Infelizmente, não se conseguiu realizar um guião por aula, devido a alguma dificuldade de gestão dos tempos letivos, pelo que foi necessário repartir os guiões ao longo das sessões, conforme se esclarece no quadro abaixo.

	Sequência didática																	
Aulas	Aula 1					Aula 2			Aula 3		Aula 4			Aula 5			Pós-teste	
Partes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	Teste
Guiões	1					2			3			4			5			

Figura 42: Aulas em que se realizaram os guiões.

De modo a descrever as atividades desenvolvidas na oficina de acordo com os objetivos propostos para cada um dos guiões, optou-se por proceder à sua apresentação por guião e não por aula.

### 5.2.1. À procura de conexões interfrásicas

O guião inicial ocupou a aula realizada na primeira semana do terceiro período, a 27 de Abril, logo após o pré-teste. A oficina começou por apresentar, de forma genérica, o conector “e” e os diferentes valores que lhe estão associados, tanto em LP, como em LGP. No esquema que se segue descreve-se a estrutura do primeiro guião, constituído por cinco partes, a partir dos objetivos apresentados aos alunos.



Objetivos apresentados aos alunos	Exercícios	Dados
Identificar orações em frases complexas, em LP.	1.1.	Imagem da capa
	2.1.	Banda desenhada (LP)
	3.1.	Frases do grupo A (em LP)
Identificar o conector copulativo, em LP.	4.1.	Frases do grupo B (trad. para LP)
	3.2.	Frases do grupo A (em LP)
Reconhecer diferentes valores semânticos para o conector copulativo em LP, a partir da LGP.	3.3.	(trad. para LGP)
	4.2.	Frases do grupo B (em LGP)
	5.1.	Frases dos grupos A e B (LP e LGP)

Figura 43: Estrutura do primeiro guião.

Para a capa da oficina adaptou-se uma imagem com interseções geométricas utilizada no cartaz de uma exposição intitulada “Cultural Intersection Art”, que decorre anualmente em Calgary, no Canadá. A mesma imagem, apresentada abaixo, com ligeiras alterações, serviu também de capa aos dois testes.

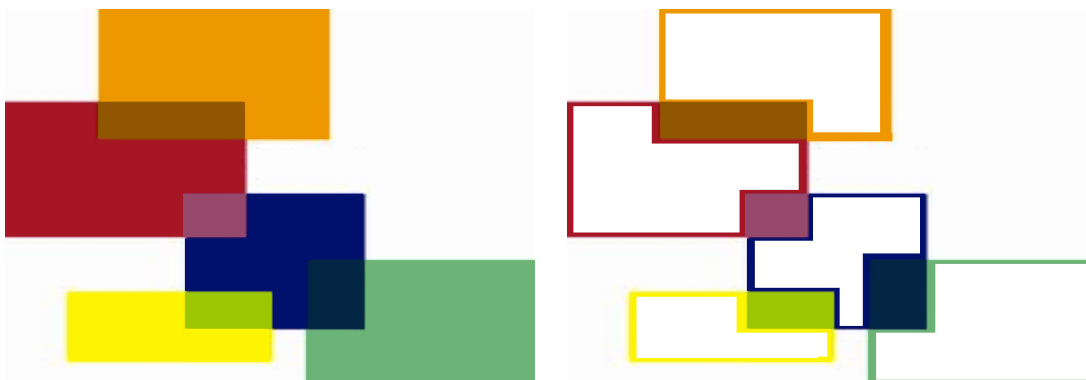


Figura 44: Imagens usadas nas capas da oficina e dos testes.

Optou-se por recorrer a uma imagem deste género na medida em que a turma em causa se encontrava a frequentar o 10.º ano do curso artístico especializado de desenho de arquitetura.

O primeiro guião serviu-se também de uma prancha de banda desenhada retirada do livro *Surdos, cem piadas* de Renard e Lapalu (2008). As frases foram ligeiramente alteradas de modo a incluir os conectores abordados ao longo da oficina. Foi utilizada uma banda desenhada por ser uma das formas literárias preferidas pelos surdos, pela sua fácil compreensão visual. Além do mais, pareceu

ser pertinente a utilização de uma banda desenhada cujo tema fosse apelativo para aqueles alunos. As adaptações foram no sentido de introduzir os conectores “porque”, “portanto” e “e” com valor temporal, alterando as frases que fossem necessárias, de modo a manter o conteúdo do diálogo intacto, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Frases originais	Frases adaptadas
O que pensam as associações de surdos?	O que pensam as associações de surdos e <i>quais são as vossas propostas?</i>
É uma boa ideia, mas os surdos oralistas não vão perceber nada. Não tem legendagem.	É uma boa ideia, mas os surdos oralistas não vão perceber nada <i>porque</i> não tem legendagem.
Divulgamos os anúncios durante três semanas e só as legendamos na 3ª semana.	-
Estamos de acordo, mas com uma condição, fazem o mesmo para o som.	Estamos de acordo, mas <i>propomos que façam</i> o mesmo para o som.
O que quer dizer?	-
Põem o som só na 3ª semana!	Põem o som só na 3ª semana, <i>portanto ficamos quites!</i>

Figura 45: Frases adaptadas da prancha de banda desenhada.

De seguida, passa-se à apresentação dos exercícios.

## 1. Observa a imagem da capa.



1.1. Quais são as palavras corretas? Faz um círculo à volta dessas palavras.

As figuras geométricas **simples | complexas | coloridas** podem ligar-se entre si de maneiras **retangulares | iguais | diferentes**, dando origem a novas figuras de maior **simplicidade | complexidade | dimensão**.



2. Lê atentamente a seguinte banda desenhada.



2.1. Qual o papel dos conectores interfrásicos? Responde às perguntas.



	Sim	Não
Se retirares os conectores interfrásicos, todas as frases complexas mantêm o mesmo significado?		
Se retirares os conectores interfrásicos, algumas frases complexas mantêm o mesmo significado?		
Os conectores interfrásicos esclarecem acerca do significado das frases complexas?		
Os conectores interfrásicos têm todos o mesmo significado?		
Os conectores interfrásicos podem ser todos substituídos por "e"?		

As duas primeiras questões pretenderam levar os alunos a explorar, em conjunto, o tema da oficina, de forma lúdica, ora estabelecendo uma correspondência com as interseções geométricas da capa, em 1.1., ora a partir da observação de diferentes conectores interfrásicos presentes no diálogo de uma banda desenhada, em 2.1.. As frases desta banda desenhada foram lidas em LGP por um aluno de cada vez.

No terceiro grupo de exercícios, os dados fornecidos para observação basearam-se em frases complexas retiradas de Mateus (2003), tendo a maioria sofrido ligeiras adaptações, conforme descrito na secção 3.1.. Estas frases foram utilizadas no corpus do estudo preliminar, tendo sido seleccionadas para ilustrar os diferentes valores de “e” nos exercícios que se seguem.



### 3. Lê atentamente as frases complexas do grupo A.

#### GRUPO A

- A1. O pai lê o jornal e a mãe vê o noticiário.
- A2. O João é amoroso e o Pedro é muito antipático.
- A3. O João está muito constipado e não vem à festa.
- A4. Dás mais um passo e atiro!
- A5. A avó abriu a cortina e a criança espreitou.



3.1. Quais são as orações (= frases simples) em cada frase complexa? Faz um círculo à volta dos verbos e sublinha as orações.

3.2. Que palavra liga as orações entre si? Coloca-a no quadrado.



3.3. Quando traduzes as frases complexas do grupo A para LGP, como ligas as orações entre si? Marca com uma cruz o tipo de conexões que utilizas em LGP para cada uma das frases.

	Expressão facial			Gesto
	Neutra	Sobrancelhas franzidas	Sobrancelhas levantadas	
A1				
A2				
A3				
A4				
A5				

O terceiro grupo de exercícios começou por propor a observação de frases complexas interligadas pelo conector “e”, com diferentes valores. A análise dos

dados em LP realizou-se a partir de conhecimentos prévios dos alunos, tais como a divisão de frases complexas nos seus constituintes frásicos, por um aluno de cada vez, em 3.1., e a identificação, em conjunto, do conector, em 3.2.. A partir daqui, os alunos foram levados a refletir, a pares, sobre a tradução daquele conector para LGP, de modo a perceberem os diferentes valores que lhe estão inerentes, em 3.3..

O quarto grupo de exercícios seguiu uma lógica similar, embora tenha partido, ao invés, de frases complexas em LGP, com os mesmos valores do terceiro grupo, mas sem qualquer conector expresso manualmente. Os dados em LGP para observação foram também fornecidos pelo estudo preliminar, tendo sido apresentados aos alunos em vídeo, projetados na sala de aula, com a legendagem da respetiva transcrição feita em glosa, conforme descrito de seguida.

B1. TEMPO BOM / CRIANÇA FRIO //  
 B2. TEMPO MAU / NÓS CASA FICAR //  
 B3. JOÃO CASA FOI / TERESA CASA FICAR //  
 B4. TONTURA / DESMAIEI //  
 B5. CASACO VESTIR / TRANSPIRAR TU //

Figura 46: Glosas das frases do grupo B.

O quarto grupo de exercícios centrado na LGP é apresentado a seguir.



#### 4. Vê os vídeos das frases complexas do grupo B.

##### GRUPO B

B1

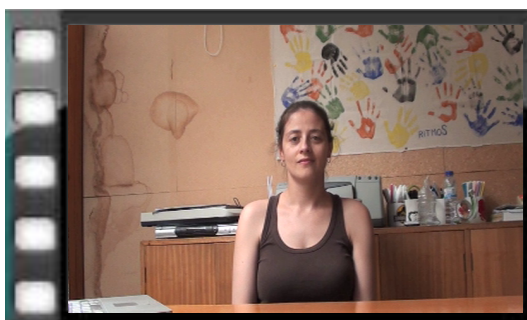
B2



B3



B4



B5



4.1. Como se traduzem estas frases complexas para LP? Escreve as orações.

B1. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

B2. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

B3. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

B4. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

B5. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



4.2. Que expressões faciais são utilizadas para interligar as frases complexas? Assinala com uma cruz.

	Neutra	Sobrancelhas franzidas	Sobrancelhas levantadas
B1			
B2			
B3			
B4			
B5			



No grupo A, o conector **e** interliga as orações em LP **e** a sua tradução para LGP revela algumas diferenças. Em LGP, utilizam-se expressões faciais **e** o seu valor parece variar. As conexões interfrásicas em LGP distinguem-se umas das outras **e** é possível que os valores do **e** em LP também sejam diferentes.



### 5. Reflete sobre os valores semânticos expressos nas várias conexões interfrásicas.

5.1. Quais são as expressões faciais e as frases que correspondem aos diferentes valores? Preenche o quadro.

	Conector	Frases		Expressão facial
<u>Adição</u> de informação contida numa oração a outra.	e	A__	B__	
<u>Contraste</u> entre duas orações postas em oposição.		A__	B__	
A segunda oração apresenta a <u>inferência</u> da primeira.		A__	B__	
Relação de <u>tempo</u> entre duas orações.		A__	B__	
<u>Condição</u> numa oração da qual depende a outra.		A__	B__	

Foi, aqui, proposto aos alunos que traduzissem as frases complexas, separando os seus constituintes frásicos, um de cada vez, em 4.1., e identificassem, em conjunto, os componentes não-manuais utilizados pelos gestuantes, em 4.2.. Depois de apresentados os dois grupos de dados, em LP e em LGP, realizou-se uma breve sistematização acerca do conector “e”. Na questão final, em 5.1., os alunos procuraram mobilizar, a pares, os conhecimentos entretanto apreendidos acerca das diferenças detetadas em LGP, relacionando-as com os respetivos valores nas duas línguas.

No geral, os alunos aderiram de forma muito positiva ao tema tratado, participando ativamente e mostrando facilidade na apreensão dos conteúdos. No entanto, a turma manifestou alguma estranheza na identificação dos conectores não-manuais (exercícios 3.3., 4.2. e 5.1.), denotando falta de hábito neste tipo de análise em LGP. A redação em LP das orações visionadas (exercício 4.1.) também levantou alguns problemas.



### 5.2.2. Refletindo sobre os valores de conexões interfrásicas

A segunda aula, realizou-se somente quinze dias depois, a 11 de Maio, tendo abarcado a quase totalidade do guião seguinte. A mini-oficina, cuja estrutura se apresenta abaixo, tratou conexões interfrásicas interligadas por “e” com valores de adição, inferência e contraste que, tendencialmente, correspondem a estruturas coordenadas. Nas quatro partes que a compõem, os dados foram sempre fornecidos em LP e solicitada, posteriormente, a sua tradução para LGP.

Objetivos apresentados aos alunos	Exercícios	Dados
Relacionar conexões interfrásicas com valores de adição, contraste e inferência e os respetivos conectores, em LP.	1.1., 1.2., 1.3.	Frases dos grupos A e B (em LP)
	2.1., 2.2., 2.3.	
Relacionar diferentes conexões interfrásicas para o valor inferencial.	3.1.	Frases do grupo C (em LP)
	3.2.	(trad. para LGP)
	3.3., 3.5.	Frases do grupo D (em LP)
	3.4.	(trad. para LGP)
Perceber a utilização dos conectores com valor de adição em frases negativas.	4.1.	Frases dos grupos A e B (em LP)
	4.2., 4.3., 4.4.	Frases do grupo E (em LP)
	4.5., 4.6.	(trad. para LGP)

Figura 47: Estrutura do segundo guião.

No primeiro grupo de exercícios, apresentado de seguida, os alunos estabeleceram correspondências entre o conector copulativo e outros conectores com valores equivalentes.

#### 1. Interliga as frases à procura do seu valor.



1.1. Nas frases complexas dos grupos A e B, podes substituir todos os ‘e’ por vírgulas?

Indica as que consideras igualmente aceitáveis.

Aceitável

A1

Não aceitável



O conector ‘e’ **pode** | **não pode** substituir-se por uma vírgula **às vezes** | **sempre** **nunca**. (Risca as respostas erradas)



- 1.2. Quais são os conectores que melhor expressam o valor das três primeiras frases complexas dos grupos A e B? Interliga as orações com: 'e', 'mas', 'portanto'.



- A1. O pai lê o jornal  a mãe vê o noticiário.  
 A2. O João é amoroso  o Pedro é muito antipático.  
 A3. O João está muito constipado  não vem à festa.  
 B1:   
 B2:   
 B3:



- 1.3. Qual o conector e as frases complexas que correspondem a cada um dos valores indicados? Preenche o quadro.

	Conector	Frases	
Adição		A____	B____
Contraste		A____	B____
Inferência		A____	B____

Começou por se propor aos alunos, à vez, que se apercebessem da correspondência entre as conexões de “e” e as assindéticas, em 1.1.. A pares, solicitou-se-lhes que procurassem substituir “e” por outros conectores com valores correspondentes, tais como “mas” e “portanto”, em 1.2.. Ainda neste grupo foi pedido que, individualmente, cada aluno relacionasse as frases interligadas por diferentes conectores com os respetivos valores, em 1.3..

No segundo grupo de exercícios, pretendia-se que os alunos identificassem a dependência sintático-semântica entre frases, conforme se pode ver abaixo.

## 2. Manipula as orações para testar o valor das suas conexões.



- 2.1. Podes inverter a ordem das orações, mantendo os conectores utilizados em 1.2. na mesma posição? Preenche o quadro.

A1	A mãe vê o noticiário		o pai lê o jornal.
A2	O Pedro é muito antipático		o João é amoroso.
A3	O João não vem à festa		está muito constipado.
B1			
B2			
B3			

- 2.2. As frases complexas mantêm-se todas aceitáveis? Coloca o número da frase na linha certa.



Aceitável

A1

Não aceitável

2.3. A que valores correspondem as frases que se mantêm aceitáveis? Marca com uma cruz.



Adição	Contraste	Inferência



É preciso saber...

As frases complexas com valores de \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_ podem inverter a ordem das suas orações, mantendo-se aceitáveis, pois os seus termos têm um significado independente um do outro. O mesmo não acontece com a frase com valor de \_\_\_\_\_.

Aqui, um aluno de cada vez analisou a relação de dependência entre os constituintes frásicos, em 2.1. e 2.2.. Depois de testada a possibilidade de inversão dos mesmos, discutiu-se, em conjunto, os diferentes valores que lhes estavam associados, em 2.3.. No final, procedeu-se a uma breve sistematização acerca do conteúdo apreendido nesta parte.

O terceiro grupo de exercícios trabalhou exclusivamente o nexos inferencial, a partir da identificação de padrões e da manipulação de dados. Nesta parte, propôs-se aos alunos que relacionassem o valor de inferência com base nas noções de causa e consequência. Para ilustrar a causa recorreu-se, então, a frases do Dicionário Terminológico, às quais se fizeram apenas ligeiras alterações, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Frases originais	Frases adaptadas
Por perder o comboio, chegou três horas atrasada.	Ela chegou atrasada, porque o comboio ficou parado.
Vem depressa para casa, porque o jantar está na mesa.	Vem depressa para casa, visto que o jantar já está na mesa.
Como a Maria estava doente, o João não quis sair.	O João não quis sair, na medida em que a Maria estava doente.

Figura 48: Frases subordinadas causais adaptadas do Dicionário Terminológico.

Seguidamente, apresenta-se a terceira parte deste guião.

### 3. Reflete sobre as frases complexas com valor de inferência.



#### GRUPO C

C1. Ele não conhece bem o caminho, portanto pode enganar-se.

C2 O João está muito constipado, por isso não vem à festa.

C3. Estava mau tempo, então decidimos ficar em casa.



3.1. Nas frases conclusivas do grupo C, quais os conectores que equivalem a 'portanto'?

Portanto		
----------	--	--



3.2 Na tradução para LGP destas conexões interfrásicas, utilizas a mesma expressão facial?

Sim

☐

Não

☐

3.3. Que conectores interligam as frases causais do grupo D? Sublinha-os.



#### GRUPO D

D1. Ela chegou atrasada porque o comboio ficou parado.

D2. Vem depressa para casa visto que o jantar já está na mesa.

D3. O João não quis sair na medida em que a Maria estava doente.



3.4. Na tradução para LGP das conexões interfrásicas do grupo D, utilizas o mesmo conector? Se usares outro(s) conector(es), escreve a(s) palavra(s) correspondente(s) no espaço.

Porque	
--------	--



3.5. Podes transformar as frases causais do grupo D em conclusivas? Escreve-as com as alterações necessárias.

D1. \_\_\_\_\_

D2. \_\_\_\_\_

D3. \_\_\_\_\_



É preciso saber...

→ Em ambas as línguas, podem usar-se conectores **diferentes | iguais** com valores **diferentes | equivalentes**. As conexões inferenciais relacionam orações em que uma descreve a razão ou a causa e a outra a consequência ou a conclusão.

→ Na frase **conclusiva | causal**, o conector atribui o valor de conclusão, enquanto que o conector da frase **conclusiva | causal** apresenta a causa da situação descrita.

→ Em LGP, a conexão conclusiva expressa-se sobretudo através da expressão facial | de gestos e a causal da expressão facial | de gestos. (Risca as respostas erradas)

Este conjunto de atividades começa por propor a um aluno de cada vez, em 3.1., que identifique os conectores com valor inferencial utilizados em LP e, em conjunto, o conector não-manual que lhes corresponde em LGP, em 3.2.. O terceiro grupo, com o propósito de clarificar a noção de inferência, relacionou ainda orações coordenadas conclusivas e subordinadas causais, passando pela identificação, por um aluno de cada vez, dos conectores que expressam a causa em LP, em 3.3., e em LGP, em conjunto, em 3.4.. Neste exercício, os alunos identificaram, para a LGP, os conectores “DEVIDO” e “POR CAUSA”. Por fim, foi lhes solicitado que transformassem, a pares, orações subordinadas causais em coordenadas conclusivas, em 3.5., para então concluir esta parte com uma breve sistematização do conteúdo tratado. O grupo três ocupou mais tempo do que o previsto, sobretudo na última questão que implicou a manipulação de frases complexas através da sua reescrita. Por esse motivo não foi possível realizar a quarta parte na segunda aula, que acabou por ficar para trabalho de casa. Este último grupo de exercícios, apresentado abaixo, pretendia apenas aflorar a negação de conexões interfrásicas com valor de adição em LP, considerando que a estrutura de natureza mais prosódica em LGP induz facilmente os alunos em erro. As orações coordenadas copulativas fornecidas aos alunos para observação são originais, tendo sido elaboradas com o objetivo de manter a sua aceitabilidade na negativa.

#### 4. Reflete sobre as frases complexas com valor de adição.



4.1. Como se faz a negação das frases com valor de adição? Retira as frases dos grupos A e B com esse valor e escreve-as na negativa.

A\_\_.

B\_\_.



4.2. Qual o conector utilizado nas frases complexas do grupo E? Sublinha-o.

##### GRUPO E

E1. Não pretendo estudar até ao 12.º ano nem a minha irmã quer ir para a universidade.

E2. A minha mãe não trabalha muito nem o meu pai tem dois empregos.

4.3. Utilizaste o mesmo conector identificado em 4.2. nas frases em 4.1.? Se necessário, corrige as tuas frases.



4.4. Como se faz a afirmação de frases negativas com valor de adição? Escreve as frases do grupo E na afirmativa com as alterações necessárias.

E1. \_\_\_\_\_

E2. \_\_\_\_\_



4.5. Na tradução das frases negativas para LGP, utilizas algum gesto para 'nem'?

Sim

☐

Não

☐


4.6. Que expressão facial utilizas? Relembra as frases com valor de adição dos grupos A e B.

	Neutra	Sobancelhas franzidas	Sobancelhas levantadas
e			
nem			

Nesta atividade, em 4.1., considerou-se mais produtivo corrigir as frases no quadro, de forma a permitir a participação de toda turma. Dos oito alunos em aula, apenas dois não tinham feito o trabalho de casa. A redação de frases aditivas na negativa foi feita por um dos alunos no quadro. A consequente identificação do respetivo conector, em 4.2., e a reflexão acerca da correção daquelas frases, em 4.3., realizaram-se em conjunto. O momento de escrita seguinte, consistindo na transformação de frases aditivas negativas em afirmativas, em 4.4., também foi efetuado por um aluno no quadro. Finalmente, a transposição desta frases para LGP, em 4.5. e 4.6., realizou-se em conjunto. No geral, este aspeto gramatical levantou dúvidas, tendo sido necessário demorar aqui mais tempo do que o previsto.

### 5.2.3. Relacionando frases complexas com valores diferentes

A terceira aula realizou-se uma semana depois, a 18 de Maio, e abrangeu a correção da última parte do segundo guião e menos de metade do terceiro guião. Esta oficina incidiu sobre valores semanticamente relacionados: a condição e a inferência, de acordo com a estrutura que a seguir se apresenta.

Objetivos apresentados aos alunos	Exercícios	Dados
Reconhecer conexões interfrásicas com valor condicional.	1.1.	Frases do grupo F (em LGP)
	2.1.	Frases do grupo G (em LGP)
	2.2., 2.3.	(trad. para LGP)
	3.1., 3.2.	Conectores em LGP
Utilizar diferentes conexões interfrásicas para o valor inferencial.	4.1., 4.2.	Frases do grupo G (trad. para LGP)
Perceber a possibilidade de inversão das orações introduzidas por conectores.	5.1., 5.2., 5.4.	Frases do grupo H (em LP)
	5.3., 5.5.	(trad. para LGP)

Figura 49: Estrutura do terceiro guião.

Uma vez que os conteúdos foram aqui tratados segundo uma perspetiva mais semântica, optou-se por partir da observação de dados em LGP. As frases complexas interligadas por conectores de valor condicional foram recolhidas no estudo preliminar e procuraram ilustrar conectores manuais e não-manuais em LGP, conforme demonstrado abaixo.

F1. SOPA COMER NÃO / CINEMA LEVAR NÃO //
F2. TU PASSO / ATIRO //
F3. CASACO / TRANSPIRAR //
G1. SE SOPA COMER NÃO / CINEMA COMIGO NÃO //
G2. SE MAIS UM VIR / EU ATIRO //
G3. SE CASACO / TRANSPIRAR //

Figura 50: Glosas das frases dos grupos F e G.

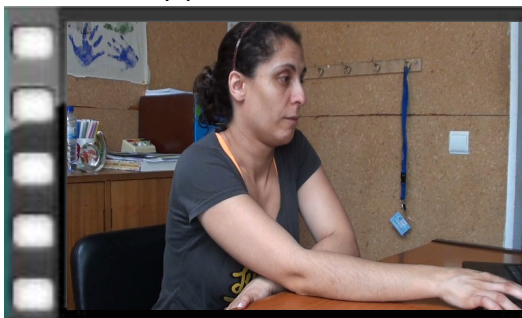
De seguida apresentam-se as duas primeiras partes deste guião, que pretendem estabelecer um contraste entre diferentes formas de interligar frases complexas em LGP.



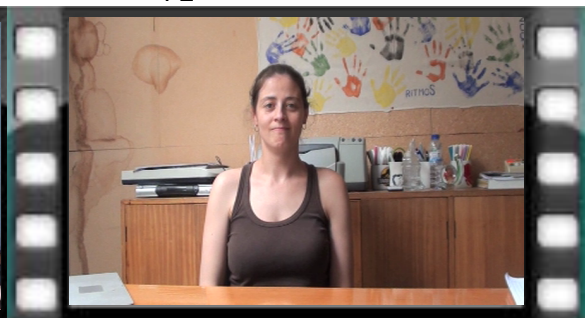
### 1. Vê os vídeos das frases do grupo F.

#### GRUPO F

F1



F2



F3



1.1. Qual te parece ser o valor da frase complexa do grupo F? Marca a resposta com uma cruz.

Adição	<input type="checkbox"/>
Contraste	<input type="checkbox"/>
Inferência	<input type="checkbox"/>
Tempo	<input type="checkbox"/>
Condição	<input type="checkbox"/>



2. Vê os vídeos da mesma frase, no grupo G.

GRUPO G

G1

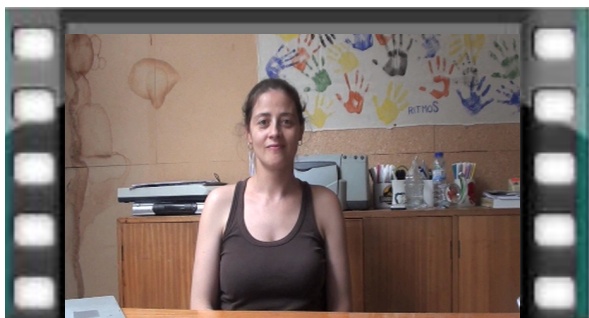


G2





G3



2.1. Qual é o conector interfrásico que expressa o valor da condição?

Escreve a palavra correspondente no quadrado.



2.2. Como se traduzem as frases para LP? Escreve o conector e as orações que faltam.

G1:  não comeres a sopa, \_\_\_\_\_

G2:  deres mais um passo, \_\_\_\_\_

G3:  vestires o casaco, \_\_\_\_\_



2.3. Podes inverter a ordem das orações? Completa as frases e marca a resposta com uma cruz.

Sim ☐

Não ☐

G1: \_\_\_\_\_,  não comeres a sopa.

G2: \_\_\_\_\_,  deres mais um passo.

G3: \_\_\_\_\_,  vestires o casaco.

Nesta mini-oficina começou por se solicitar aos alunos que identificassem, em conjunto, o valor de condição veiculado por frases complexas em LGP sem conector expresso manualmente, em 1.1.. Depois, pediu-se-lhes que, noutro grupo de frases, reconhecessem, em conjunto, o conector “SE”, em 2.1.. Posto isto, passou-se à identificação da mobilidade de orações subordinadas condicionais, em 2.2. e 2.3., a partir da tradução daquelas frases para LP, em que um aluno à vez ia manipulando cada uma das frases, com o objetivo de descobrir a subordinação.

Uma vez que, na terceira aula, também não se conseguiu concluir o respetivo guião, ficaram para fazer em casa os últimos três grupos desta mini-oficina. A terceira questão, que se apresenta de seguida, aborda dois outros conectores condicionais em LGP, cujas estruturas sintáticas não estão ainda estudadas. Assim, considerou-se relevante exemplificar aqui as respostas intuitivas dos alunos para demonstrar as possíveis construções que derivam daqueles conectores.





### 3. Descobre outros conectores com valor de condição.

3.1. Que conectores estão apresentados nas fotos? Sugere uma frase complexa em LGP para cada um deles e escreve-as em LP. Escreve também as frases dos teus colegas.



Eu chego cedo ao trabalho, (só) **se** não houver trânsito.

Tenho um acidente, (só) **se** andar muito rápido com o carro.

Eu vou passear com a minha namorada, (só) **se** não chover.



(E) **Se** há trânsito, eu não chego cedo ao trabalho.

(E) **Se** eu participar na corrida, posso ganhar um prémio.

(E) **Se** chover, eu não vou passear com a minha namorada.

Este exercício foi realizado a pares, tendo a discussão posterior sido feita em conjunto. A conceção das frases revelou ser particularmente difícil pelo parco conhecimento que os alunos possuíam destes conectores, acrescido do obstáculo de terem de os transpor para a LP. Incentivou-se, por isso, a partilha entre os alunos do seu conhecimento intuitivo e a correção em conjunto das frases propostas no quadro, de modo a facilitar o reconhecimento das estruturas mais corretas. No final, verificou-se que o conector gestual “SÓ SE” foi aplicado preferencialmente no início da segunda oração, enquanto o conector gestual “E SE” foi remetido para o início da frase complexa. Isto não pode ser considerado conclusivo, todavia aponta para uma tendência no seu emprego em LGP.

O quarto grupo de exercícios, apresentado de seguida, procurou relacionar diferentes estruturas sintáticas associadas ao valor de inferência, em LP.



### 4. Manipula as frases à procura do valor de inferência.

4.1. É possível transformar frases condicionais em conclusivas? Escreve as frases do grupo G com as devidas alterações.

G1: Não comes a sopa, portanto não te levo ao cinema.

G2: \_\_\_\_\_

G3: \_\_\_\_\_

4.2. É possível transformar frases condicionais em causais? Escreve as frases do grupo G com as devidas alterações.

G1: Não te levo ao cinema porque não comes a sopa.

G2: \_\_\_\_\_

G3: \_\_\_\_\_



**As conexões inferenciais relacionam orações em que uma descreve a razão ou a \_\_\_\_\_ de determinada situação e a outra a sua consequência ou \_\_\_\_\_. Na condição a \_\_\_\_\_ realiza-se após verificação da verdade da \_\_\_\_\_. (Preenche os espaços com os termos causa ou conclusão)**

Nesta parte do guião, um aluno de cada vez manipulou cada uma das frases, em busca do valor de inferência na relação de orações subordinadas condicionais com coordenadas conclusivas, em 4.1., e com subordinadas causais, em 4.2.. Os alunos tiveram alguma dificuldade em reconhecer o valor inferencial nestes dois exercícios, tendo sido, aqui, ocupado, por isso, mais tempo do que o que se previa. A sistematização final foi corrigida em conjunto.

Na última parte do guião, apresentada abaixo, foram mobilizados, em conjunto, os conhecimentos apreendidos até aqui relativamente aos diferentes valores e à distinção entre coordenação e subordinação, através da possibilidade de inversão dos seus constituintes frásicos. As frases complexas do grupo H repetem-se, à exceção da oração coordenada adversativa (H5) e da subordinada condicional (H7) que são originais, tendo sido elaboradas com o propósito de incidir em temas relacionados com as vivências dos alunos.

## 5. Verifica a possibilidade de inverter a ordem das orações introduzidas pelos conectores.

5.1. A que valor corresponde cada frase do grupo H? Escreve o valor correto nos espaços à frente de cada uma delas.



### GRUPO H

H1. O pai lê o jornal **e** a mãe vê o noticiário. \_\_\_\_\_

H2. **E** a mãe vê o noticiário, o pai lê o jornal. \_\_\_\_\_

H3. Ele não conhece bem o caminho, **portanto** pode enganar-se. \_\_\_\_\_

H4. **Portanto** pode enganar-se, ele não conhece bem o caminho. \_\_\_\_\_

H5. A professora ajudou a turma, **mas** houve muitas negativas. \_\_\_\_\_

H6. **Mas** houve muitas negativas, a professora ajudou a turma. \_\_\_\_\_

H7. Os meus pais mudam-me de escola, **se** eu reprovar o ano. \_\_\_\_\_

H8. **Se** eu reprovar o ano, os meus pais mudam-me de escola. \_\_\_\_\_

5.2. Quais são as frases aceitáveis? Coloca o número da frase na linha certa.

Aceitável	H1
Não aceitável	



5.3. Na tradução das frases para LGP, a aceitabilidade é diferente?

Sim

☐

Não

☐


5.4. A que valores correspondem as frases que se mantêm aceitáveis após a inversão?

Marca com uma cruz.

Adição	Condição	Contraste	Inferência



5.5. Em LGP, a frase condicional utiliza o mesmo conector nas duas posições?

Sim

☐

Não

☐


É preciso saber...

As frases copulativas, conclusivas e adversativas são coordenadas e as condicionais são subordinadas. As orações coordenadas **podem | não podem** mover-se na frase, mas as subordinadas **podem | não podem**. (Risca as respostas erradas)

Este grupo de exercícios visava consolidar a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas relativamente aos valores trabalhados. As cinco questões desta parte do guião foram respondidas em conjunto e, embora os alunos não as tivessem feito em casa, não revelaram dificuldades na sua correção.

#### 5.2.4. Refletindo sobre os valores de conexões temporais

A quarta aula realizou-se imediatamente a seguir, a 22 de Maio, mas acabou por se ocupar essencialmente do terceiro guião, tendo apenas iniciado o primeiro grupo de exercícios do guião seguinte. Na quarta mini-oficina, que se apresenta abaixo, exploraram-se diferentes estruturas que expressam o valor temporal.

Objetivos apresentados aos alunos	Exercícios	Dados
Reconhecer conexões interfrásicas com valor temporal.	1.1.	Frase em LP (trad. para LGP)
	1.2., 1.3.	Frases do grupo I (em LGP)
	1.4.	(trad. para LP)
Identificar, em diferentes frases temporais, a ordem de eventos no tempo.	2.1., 2.2., 2.3.	Frases do grupo J (em LP)
Relacionar o valor de diferentes conectores temporais.	3.1., 3.2.	Frases do grupo L (em LP)
	4.1., 4.2., 4.3.	(trad. para LGP)

Figura 51: Estrutura do quarto guião.

O primeiro grupo de exercícios do quarto guião começou por apresentar uma oração subordinada temporal em LP, para então demonstrar diferentes possibilidades de tradução em LGP, a partir de frases produzidas no estudo preliminar, conforme se pode verificar no conjunto seguinte.

- I1. ELE IR-EMBORA / TELEFONE TOCAR //



I2. ELE IR-EMBORA / DEPOIS APARECER TELEFONE TOCAR //

I3. RAPAZ ELE SAIR ASSIM-QUE / TELEFONE-TOCAR //

I4. ELE SAIR / ENQUANTO TELEFONE TOCAR //

Figura 52: Glosas das frases do grupo I.

Passa-se, de seguida, a apresentar a parte do guião em que se trabalhou esta relação.

**1. Verifica o valor do conector temporal ‘depois’.**

Depois de ele sair, o telefone começou a tocar.

1.1. Como se traduz esta frase para LGP? Escreve a(s) palavra(s) correspondente(s) ao(s) conector(es) utilizado(s) por ti e pelos teus colegas na tradução para LGP.

Conector utilizado por ti	Conector(es) utilizado(s) pelos teus colegas

2. Que conectores são utilizados nestas traduções para LGP da mesma frase?



## GRUPO I

I1

I2



I3

I4



1.3. Preenche o quadro com as palavras que correspondem aos conectores utilizados para exprimir a relação de tempo.

I1	I2	I3	I4



1.4. Como traduzes as conexões interfrásicas para LP? Escreve a mesma frase de diferentes formas.

I1: \_\_\_\_\_

I2: \_\_\_\_\_

I3: \_\_\_\_\_

I4: \_\_\_\_\_

A tradução da oração subordinada temporal de LP para LGP, em 1.1., foi discutida em conjunto, tendo os alunos identificado os conectores “A SEGUIR” e “DEPOIS”. Após a observação das diferentes possibilidades de conexões interfrásicas, em 1.2., solicitou-se a um aluno de cada vez que identificasse essa variação, em 1.3.. Neste exercício os alunos reconheceram os conectores manuais “A SEGUIR”, “JÁ” e “AO MESMO TEMPO”, que foram depois utilizados nas traduções para LP, em 1.4..

O segundo grupo de exercícios, que ficara para trabalho de casa, introduziu orações subordinadas temporais originais, abordando temas do interesse dos alunos. Mais uma vez, pretendia-se aqui que os alunos identificassem a subordinação a partir da mobilidade dos constituintes frásicos, como se pode verificar de seguida.



## 2. Lê atentamente as frases temporais.

### GRUPO J

J1. Quando entrei na escola pela primeira vez, vi imensos surdos.

J2. Enquanto a professora me mostrava a escola, alguns colegas vinham conversar comigo.

J3. Assim que a professora abriu a porta, a turma perguntou-me pelo nome gestual.

J4. Logo que disse o meu nome gestual, os colegas apresentaram-se um a um.



2.1. Quais são os conectores temporais no grupo J? Sublinha-os.

2.2. Qual o valor dos conectores que sublinhaste? Coloca o número da frase na linha correta.

As duas orações expressam situações sobrepostas no tempo.

A oração introduzida pelo conector refere uma situação anterior no tempo.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

2.3. Se se inverter a ordem das orações do grupo J, elas mantêm-se aceitáveis?

Sim ☐

Não ☐

J1.	Vi imensos surdos,	quando entrei na escola pela primeira vez.
J2.	Alguns colegas vinham conversar comigo,	enquanto a professora me mostrava a escola.
J3.	A turma perguntou-me pelo nome gestual,	assim que a professora abriu a porta.
J4.	Os colegas apresentaram-se um a um,	logo que lhes disse o meu nome gestual.

**As orações temporais podem ocupar diferentes posições na frase, portanto são coordenadas | subordinadas.** (Risca a resposta errada)

Nesta parte, sugeriu-se aos alunos que analisassem frases complexas interligadas por conectores referentes a intervalos de tempo reduzidos. Depois da sua identificação, em 2.1., e da indicação do intervalo temporal correspondente, em 2.2., solicitou-se-lhes que, em conjunto, mobilizassem o reconhecimento da subordinação através da inversão dos constituintes frásicos, em 2.3. e na sistematização final.

O terceiro grupo de exercícios abordou a noção de anterioridade e posterioridade temporal, a partir de diferentes conectores. Estas frases também são todas originais, à exceção de L2, e concebidas com base em temas do interesse dos alunos, conforme se verifica a seguir.

### 3. Reflete sobre os valores de diferentes conectores temporais.



#### GRUPO L

- L1. A seguir ao jantar, costumo ver televisão.
- L2. Desmaiei após ter uma tontura.
- L3. Antes de sair de casa, dei um beijinho à minha avó.
- L4. Deixei de fazer natação desde que a escola fechou a piscina.



- 3.1. Quais são os conectores temporais? Sublinha-os.
- 3.2. Qual é a ordem temporal das situações descritas nas frases? Preenche o quadro com as orações do grupo L, retirando-lhes os conectores.

	Primeiro	Depois
L1	jantar	costumo ver televisão.
L2		
L3		
L4		

A correção desta parte foi realizada por um aluno de cada vez para cada frase, tanto em 3.1. como em 3.2.. De modo geral, os alunos responderam às questões com relativa rapidez, demonstrando maior dificuldade no reconhecimento dos valores temporais trabalhados nos exercícios 2.2. e 3.2..

Por fim, o último grupo de exercícios, fundamentou-se na tradução daquelas frases para LGP, conforme é apresentado abaixo.

### 4. Observa os conectores temporais em LGP.



- 4.1. Que conectores temporais utilizas na tradução para LGP das frases do grupo L? Escreve as palavras correspondentes.

L1	L2	L3	L4



4.2. As conexões temporais em LGP expressam-se só através de gestos ou também se podem expressar através da expressão facial? Coloca o número da frase no espaço correspondente.

Gesto	
Expressão facial	



É preciso saber...

Tanto em LP como em LGP, os mesmos | diferentes conectores transmitem as mesmas | diferentes relações temporais.

A última parte propôs uma observação mais atenta das conexões interfrásicas com valor de tempo em LGP, tanto as expressas manualmente – “A SEGUIR” (L1) e “ANTES” (L3), como as correspondentes a componentes não-manuais (L2 e L4), em 4.1. e 4.2.. Estas duas questões, assim como a sistematização final realizaram-se em conjunto.

### 5.2.5. Refletindo sobre os valores de conexões contrastivas

A quinta aula realizou-se duas semanas mais tarde, no dia 5 de Junho, na penúltima semana antes do final do ano letivo, tendo abarcado grande parte do quarto guião e a quase totalidade do quinto. Neste última mini-oficina, apresentada abaixo, abordou-se o valor contrastivo, estabelecendo paralelismos semânticos entre as orações coordenadas adversativas e as subordinadas concessivas.

Objetivos apresentados aos alunos	Exercícios	Dados
Reconhecer conexões interfrásicas com valor contrastivo.	1.1., 1.2.	Frases do grupo M (em LGP)
	1.3.	Frases do grupo M (trad. para LP)
Relacionar frases adversativas e concessivas, em LP.	2.1.	Frases do grupo N (em LP)
	2.2.	Frases do grupo O (em LP)
	2.3., 2.5.	Frases dos grupos N e O (em LP)
	2.4.	(trad. para LGP)
Mobilizar conhecimentos acerca dos conectores interfrásicos.	-	Conectores em LP

Figura 53: Estrutura do quinto guião.



No primeiro grupo de exercícios desta aula, recorreu-se a frases complexas em LGP interligadas de diferentes formas, ilustrando variantes sintáticas para o nexos contrastivo, conforme se pode observar de seguida.

M1. CASACO VESTIR ELE / MAS TRANSPIRAÇÃO APARECER //  
M2. ELE CASACO VESTIR / FRANCAMENTE CONSTIPAR-SE //  
M3. ELE CASACO VESTIR FOI / CONSTIPADO PORÉM //  
M4. ELE CASACO / MAS CONSTIPADO MESMA COMO? //  
M5. RPAZ CASACO FOI / MAS CONSTIPADO //  
M6. ELE CONSTIPADO / CASACO PARA-QUÊ? //

Figura 54: Glosas das frases do grupo M.

Este conjunto de dados foi explorado pelos alunos a partir das seguintes propostas de atividades.



1. Vê, com atenção, os vídeos com diferentes traduções para LGP de uma mesma frase.

GRUPO M

M1



M3



M2



M4





1.1. Quais são as duas ideias contidas nesta frase complexa? Escreve-as no quadro.

Primeira ideia	Segunda ideia



1.2. Que gestos transmitem o valor de contraste nas frases do grupo M? Escreve as palavras correspondentes.

M1	
M2	
M3	
M4	
M5	
M6	



1.3. Como traduzes esta frase para LP? Escreve a tua proposta.

\_\_\_\_\_

No primeiro grupo de exercícios do quinto guião, a mesma frase foi apresentada em LGP, interligada por diferentes conectores, para que os alunos identificassem, em conjunto, os constituintes frásicos, em 1.1., e os conectores manuais em 1.2., nomeadamente “MAS” (M1, M4 e M5) e “PORÉM” (M3) e a expressão “PARA QUÊ” (M6). A turma não conseguiu traduzir o conector manual na frase M2, a que se optou aqui por fazer corresponder de forma aproximada a palavra “FRANCAMENTE”. No final, pediu-se aos alunos que refletissem, individualmente, sobre as possibilidades de tradução para a LP, tendo as diferentes versões sido depois escritas e corrigidas diretamente no quadro.

A segunda parte, apresentada de seguida, introduziu orações coordenadas adversativas e orações subordinadas concessivas, concebidas expressamente para esta oficina, com o intuito de serem apelativas.

## 2. Lê, com atenção, as frases com valor contrastivo dos grupos N e O.



## GRUPO N

- N1. Eu gosto de ir ao cinema, porém os bilhetes estão muito caros.  
 N2. Eu queria comprar roupa, todavia não encontro nada do meu tamanho.  
 N3 O meu pai gosta dos meus amigos, no entanto não me deixa sair com eles.  
 N4. Eu tenho um namorado, contudo os meus pais não sabem.

## GRUPO O

- O1. Gosto de ouvir música, apesar de ser surdo.  
 O2. Preferia ter um quarto só para mim, embora me dê bem com o meu irmão.  
 O3. Faço questão de vir para esta escola, se bem que more longe.  
 O4. Não aprecio centros comerciais, ainda que faça lá algumas compras.



- 2.1. No grupo N, que conectores interfásicos correspondem a 'mas'? Escreve no quadro os **conectores adversativos**.

Mas				
-----	--	--	--	--

- 2.2. No grupo O, que conectores interfásicos possuem um valor contrastivo? Sublinha os **conectores concessivos**.

- 2.3. Na tradução destas frases para LGP, que conectores utilizas? Escreve as palavras correspondentes.



N1	N2	N3	N4
O1	O2	O3	O4

- 2.4. As conexões contrastivas em LGP expressam-se só através de gestos ou também se podem expressar através da expressão facial? Coloca o número da frase no espaço correspondente.

Gesto	
Expressão facial	



- 2.5. É possível inverter a ordem das orações nos dois grupos? Observa os exemplos e coloca uma cruz na resposta correta.

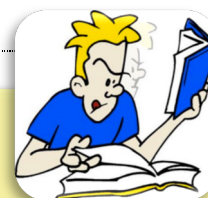
			Aceitável	Não aceitável
N2	Todavia não encontro nada do meu tamanho,	eu queria comprar roupa.		
N4	Contudo os meus pais não sabem,	eu tenho um namorado.		
O1	Apesar de ser surdo,	gosto de ouvir música.		
O3	Se bem que more longe,	faço questão de vir para esta escola.		



As orações adversativas são **coordenadas** | **subordinadas** e as concessivas são **coordenadas** | **subordinadas**. (Risca as respostas erradas)

Aqui foi proposto aos alunos que identificassem os conectores, em 2.1. e em 2.2., e que refletissem nos seus equivalentes em LGP, em 2.3. e em 2.4. Por fim, mobilizaram-se, em conjunto, os conhecimentos trabalhados anteriormente sobre a distinção entre coordenação e subordinação, em 2.5. e na última sistematização de conteúdos. Neste guião, os alunos manifestaram algumas dúvidas na transcrição das frases complexas com valor de contraste em LGP, nos exercícios 1.2. e 2.3. e na verificação da aceitabilidade gramatical das orações coordenadas adversativas a partir da inversão dos constituintes frásicos, na questão 2.5..

No final da oficina, incluiu-se um exercício de mobilização das aprendizagens referentes aos conectores abordados ao longo da sequência didática para expressar os valores de “e”, que acabou por se realizar na sessão do pós-teste.



### PRATICA O QUE APRENDESTES.

e	depois	mas	portanto	se
---	--------	-----	----------	----

Constrói uma sequência de frases complexas, utilizando em cada uma delas um conector diferente.

Vou para uma escola nova \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O último exercício procurou, assim, treinar a aplicação dos principais conectores manuseados, mobilizando os valores apreendidos durante a oficina, a partir da redação espontânea de uma sequência de orações interligadas por aqueles conectores. A correção destes enunciados limitou-se à contabilização da utilização adequada dos conectores propostos, uma vez que o objetivo centrava-se essencialmente no emprego apropriado das estruturas em causa, não sendo considerados quaisquer erros ortográficos, mas apenas os de adequação semântica dos conectores.



Tendo estas sido as únicas produções escritas pelos alunos que não foram alvo de correção na sala de aula, considerou-se pertinente mostrá-las, aqui, para ilustrar as características que delineiam, em geral, a escrita dos alunos surdos. Fazendo um esforço para centrar a leitura apenas na utilização dos conectores propostos pelo exercício – “e”, “depois”, “mas”, “portanto” e “se”, passa-se a apresentar, de seguida, os textos dos alunos consoante o seu nível do QECRL, de modo a permitir uma relação entre a utilização adequada dos conectores e o nível de competência em que se situam em LP2.

S1

Vou para uma escola nova uma aula de preferência depois ter demitido. e ~~uma~~ uma ~~para~~ mas eu não gosto de MAT e eu gosto muito Português. Eu ~~nao~~ tenho portanto um canoe.

S2

Vou para uma escola nova, mas eu vi muito imensos surdos, portanto eu quero conhecer-te uma rapariga e ela também quer conhecer depois vamos conversar com ela, para ir juntos com ela. Se eu gostava almosos a casa dela.

S3

Vou para uma escola nova portanto eu ~~nao~~ conheço novas as colegas. Depois de é difícil conhecer novas colegas porque eu não conheço muito bem a escola nova. Mas eu não gosto ~~em~~ uma escola nova e eu prefiro ~~em~~ a minha escola antiga. Se eu não gosto uma escola nova e eu tenho demitido escola nova.

Figura 55: Textos escritos pelos alunos de nível A1.

No nível A1, observa-se que o sujeito 1 não foi capaz de utilizar adequadamente nenhum dos conectores sugeridos pelo exercício, enquanto os sujeitos 2 e 3 aplicaram satisfatoriamente três dos cinco conectores. Já nos dois alunos com nível A2 foi notória a adequação dos conectores, conforme se verifica a seguir.



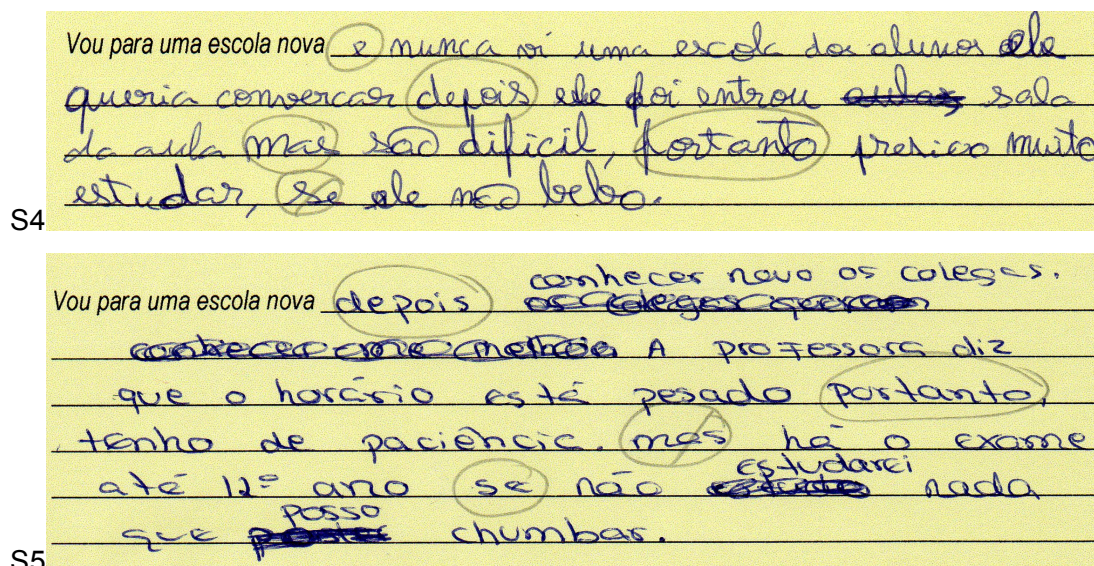


Figura 56: Textos escritos pelos alunos de nível A2.

Os sujeitos 4 e 5 falharam a utilização de apenas um dos conectores, embora o sujeito 5 tenha aplicado apenas quatro deles. Os alunos com o nível B1, cujos textos se ilustram de seguida, adequaram semanticamente a totalidade dos conectores.

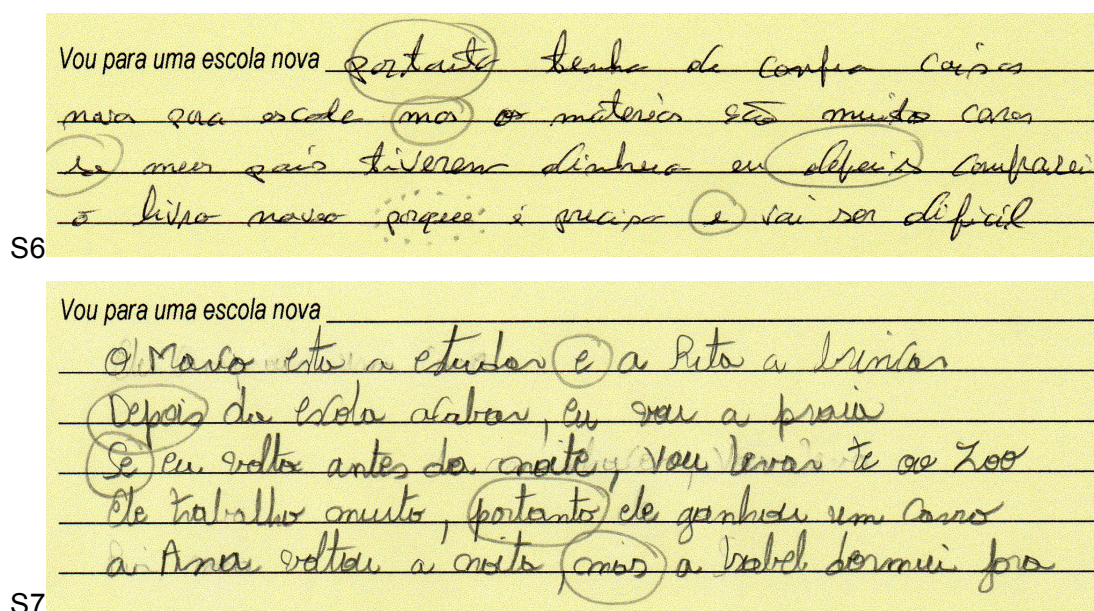


Figura 57: Textos escritos pelos alunos de nível B1.

Como se verifica nos seus enunciados, os sujeitos 6 e 7 aplicaram corretamente os cinco conectores, além de terem apresentado muito menos erros nos restantes aspetos gramaticais. Note-se que o sujeito 7, o aluno congolês, foi o único da turma a não cumprir o exercício solicitado, optando por redigir frases



isoladas. Nos textos dos dois melhores alunos, que se apresentam abaixo, verifica-se uma escrita bastante mais aperfeiçoada.

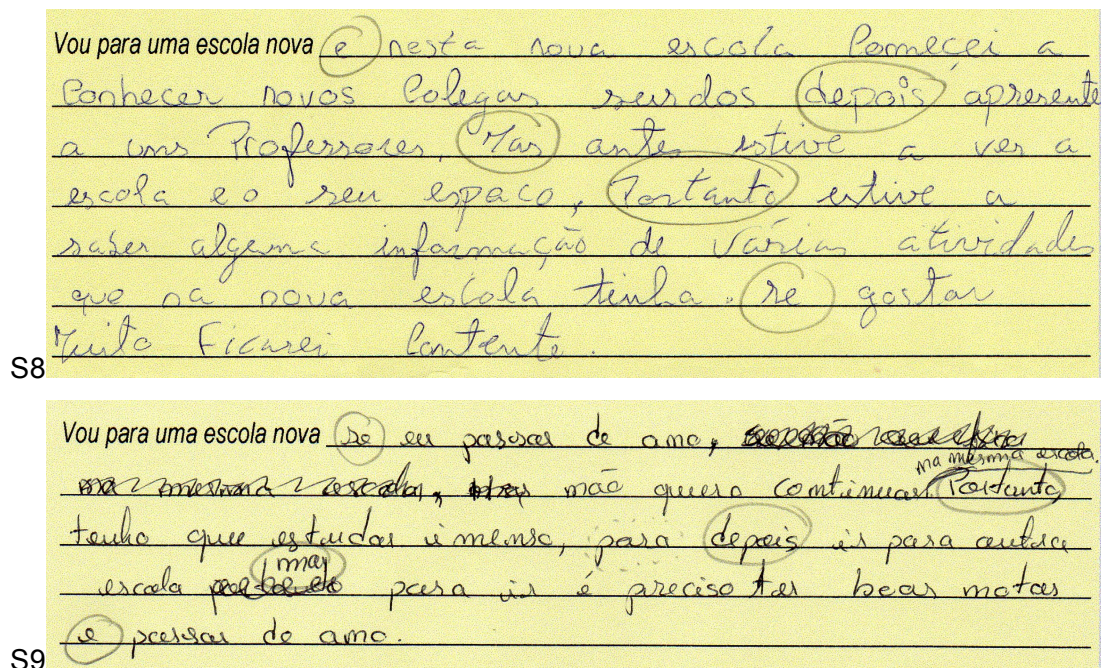


Figura 58: Textos escritos pelos alunos de nível B2.

Tirando ligeiras incorreções ao nível dos verbos no sujeito 8 e ao nível da pontuação no sujeito 9, os dois alunos do nível B2 produziram textos coesos e coerentes, em que incluíram adequadamente os conectores propostos.

## Capítulo 6 – Análise e discussão dos resultados

O sexto capítulo introduz os resultados da intervenção didática a partir da comparação entre o pré-teste e o pós-teste, tanto por aluno, na primeira secção, como por áreas de conteúdo, na segunda secção. Conforme explicitado na secção 5.1., em particular na figura 36, a análise das questões foi dividida em quatro áreas principais: o reconhecimento de conexões interfrásicas em LP e em LGP, a aplicação de estruturas sintático-semânticas e a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas associadas aos valores de “e”.

### 6.1. Análise comparativa dos resultados por aluno

Comparando os resultados do pré-teste e do pós-teste, verifica-se que todos os alunos aumentaram a sua pontuação, como se pode ver no gráfico que se segue. A média dos pré-testes situa-se nos 39% e a dos pós-testes nos 49%, o que corresponde a uma diferença média de dez pontos percentuais.

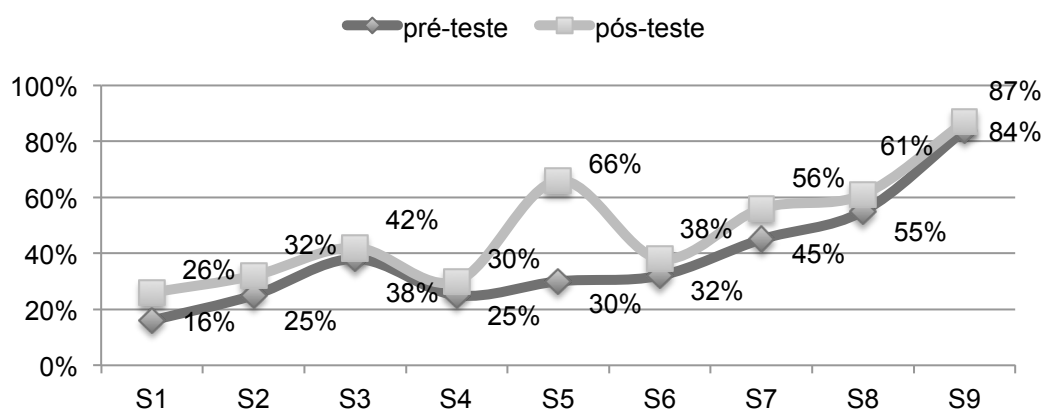


Figura 59: Resultados dos testes por aluno.

As diferenças entre os dois testes variam entre mínimos inferiores a 10%, em seis alunos, e um máximo de 36% na aluna mais empenhada (S5). Os valores do pré-teste situam-se entre 16%, no aluno mais fraco (S1), e 84% na melhor aluna (S9). No pós-teste, as pontuações mínima e máxima correspondem aos mesmos alunos, subindo para 26% e 87% respetivamente.

De modo a perceber a apropriação dos diferentes conteúdos da oficina pelos alunos, optou-se por apresentar os gráficos de acordo com as semelhanças encontradas nos resultados. Ao agrupar os sujeitos desta forma, pretendeu-se facilitar a leitura, tal como se pode verificar neste primeiro conjunto relativo aos S1, S4 e S6.



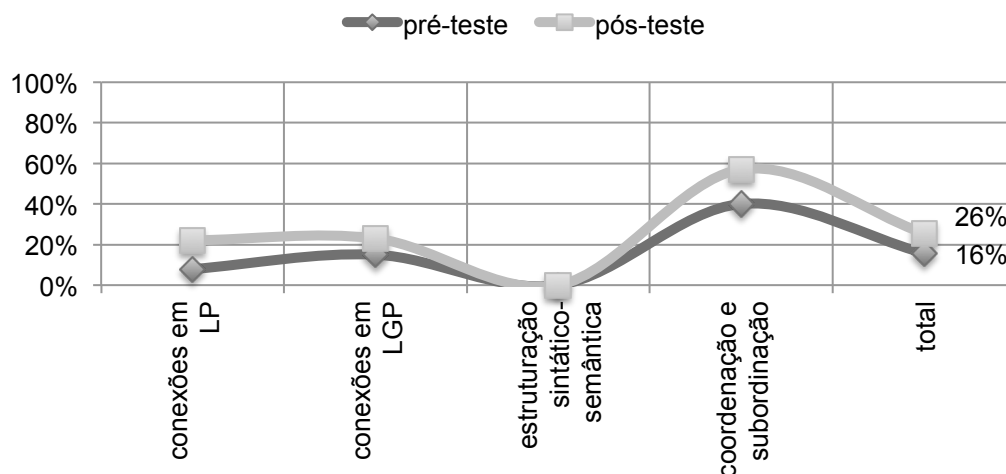


Figura 60: Resultados do sujeito 1 por áreas de conteúdo.

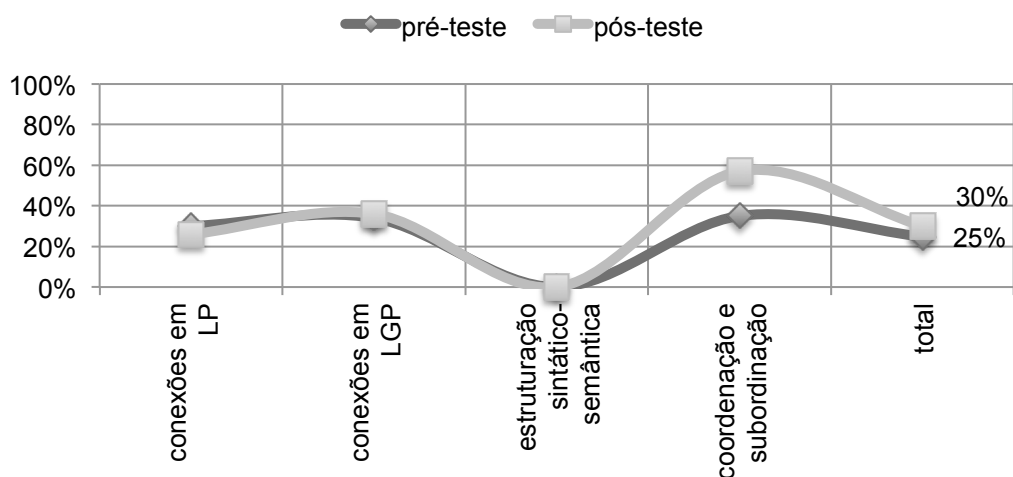


Figura 61: Resultados do sujeito 4 por áreas de conteúdo.

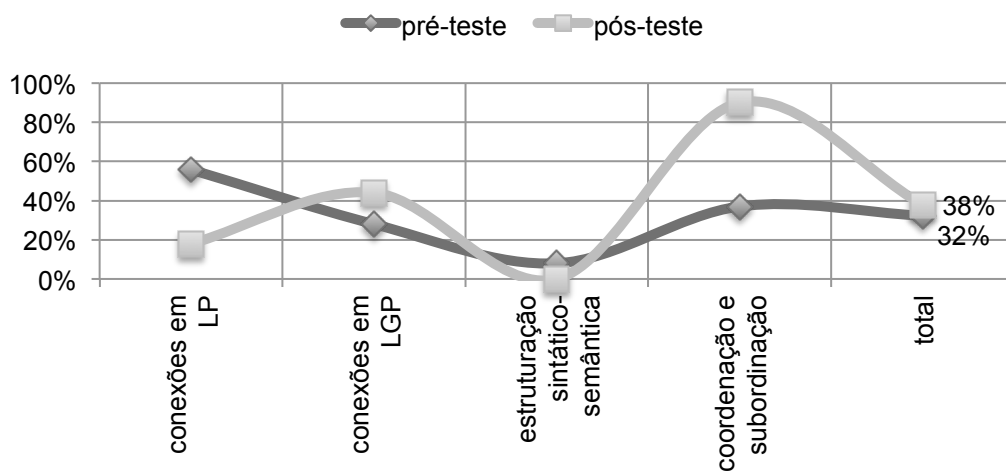


Figura 62: Resultados do sujeito 6 por áreas de conteúdo.

Estes três alunos caracterizaram-se por uma falta de motivação geral pela escola que se refletiu nalgum desinteresse ao longo da oficina. No entanto, o aluno com a competência mais baixa em LP2, S1, teve uma subida em 10%, do teste inicial para o final. A regularidade observada nos gráficos destes três alunos corresponde a uma subida considerável nos conteúdos relativos à distinção entre coordenação e subordinação e a uma dificuldade acentuada no domínio da estruturação sintático-semântica das conexões interfrásicas, que obteve 0% nos três pós-testes. O sujeito 1 conseguiu melhorar em quase todas as áreas, à exceção da relativa à aplicação de estruturas associadas aos valores de “e”, com 0% nos dois testes, enquanto os outros dois alunos regrediram nas questões relacionadas com o reconhecimento das conexões em LP, especialmente o S6 que, nesta área, desceu 38% entre os testes. Este aluno baixou ainda nas questões referentes ao domínio da estruturação sintático-semântica, de 8% para 0%.

De seguida, apresentam-se os gráficos dos S2 e S3, uma vez que em ambos também se obtiveram resultados semelhantes.

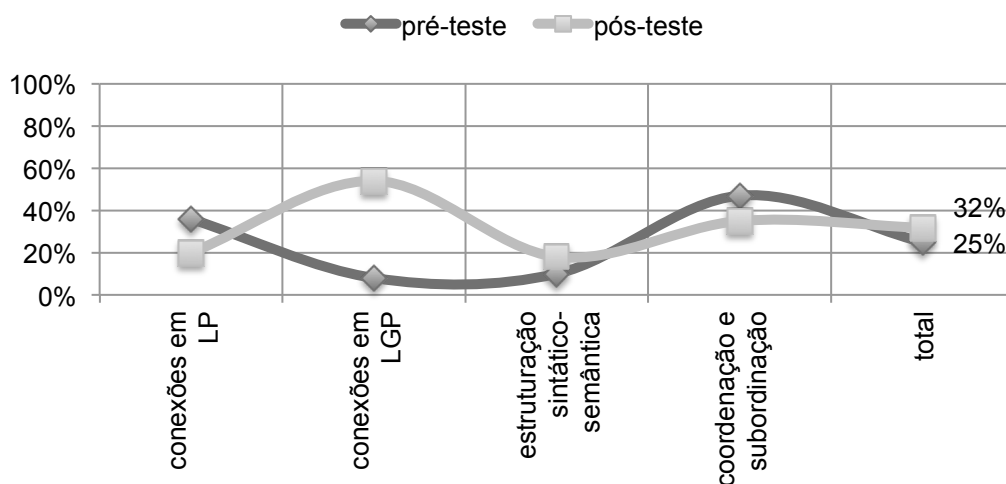


Figura 63: Resultados do sujeito 2 por áreas de conteúdo.

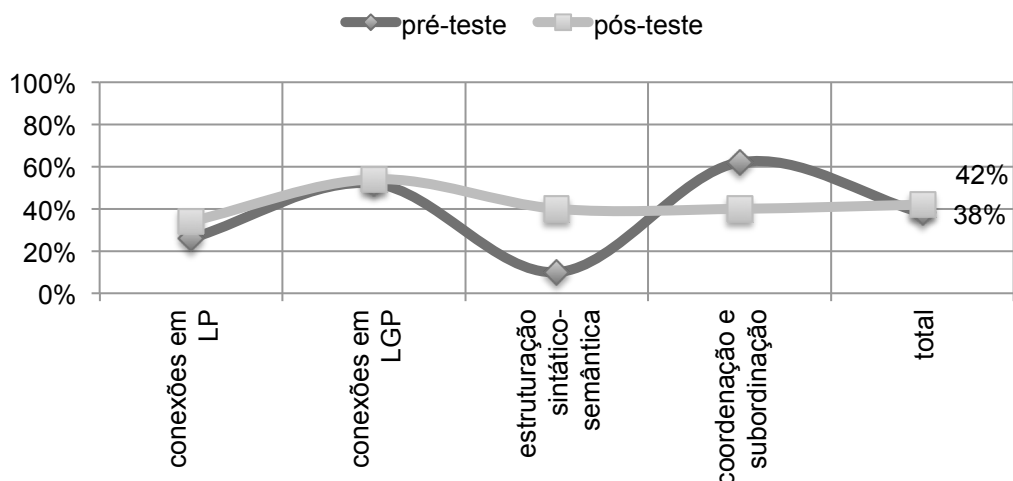


Figura 64: Resultados do sujeito 3 por áreas de conteúdo.

No geral, verifica-se que os dois alunos obtiveram resultados inferiores nas questões relativas à distinção entre coordenação e subordinação e subiram significativamente numa outra área, o sujeito 2 na relacionada com o reconhecimento de conexões em LGP e o sujeito 3 com a manipulação de estruturas associadas aos valores de “e”. Embora o S3 revele um aumento dos resultados em quase todas as questões, à exceção das da área referida de início, a diferença de 4% entre os dois testes é uma das mais baixas em toda turma.

A seguir, pode ver-se o gráfico referente ao sujeito 5, ao qual se optou por dar maior destaque, uma vez que apresenta a melhoria mais notória.

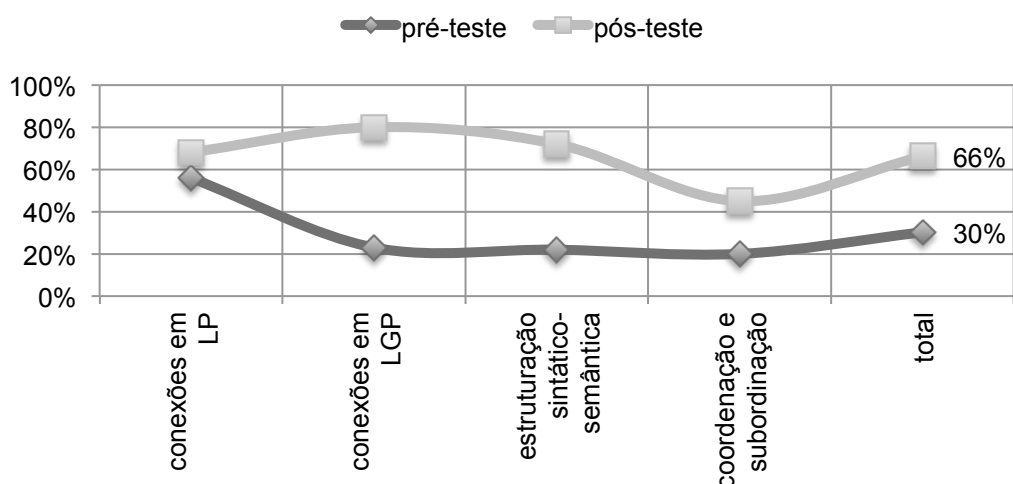


Figura 65: Resultados do sujeito 5 por áreas de conteúdo.

Esta aluna revelou sempre grande empenho ao longo da oficina, expressando o maior aumento entre os dois momentos de avaliação, em 36%, tendo mesmo conseguido a segunda melhor pontuação no pós-teste.

Os resultados do sujeito 7, apresentados de seguida, são também tratados isoladamente pelas características linguísticas que distinguem este aluno dos restantes colegas.

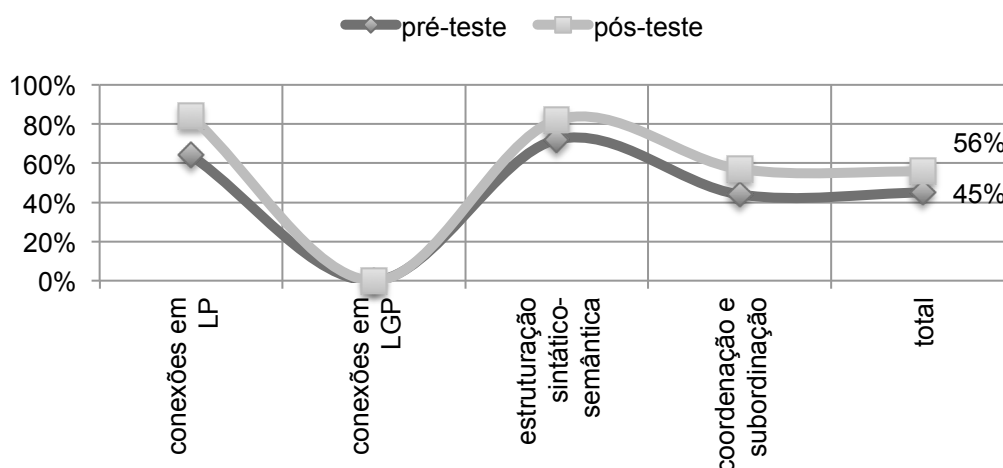


Figura 66: Resultados do sujeito 7 por áreas de conteúdo.

Apesar de demonstrar um aumento generalizado entre os dois testes, e pontuações elevadas sobretudo nas áreas referentes ao reconhecimento de conexões em LP e ao manuseamento de estruturas associadas aos respetivos valores, é evidente a dificuldade do aluno congolês em LGP, área em que manteve o 0% em ambos os testes.

Os próximos gráficos apresentam os resultados dos dois alunos com os níveis de competência em LP2 mais elevados, B2.

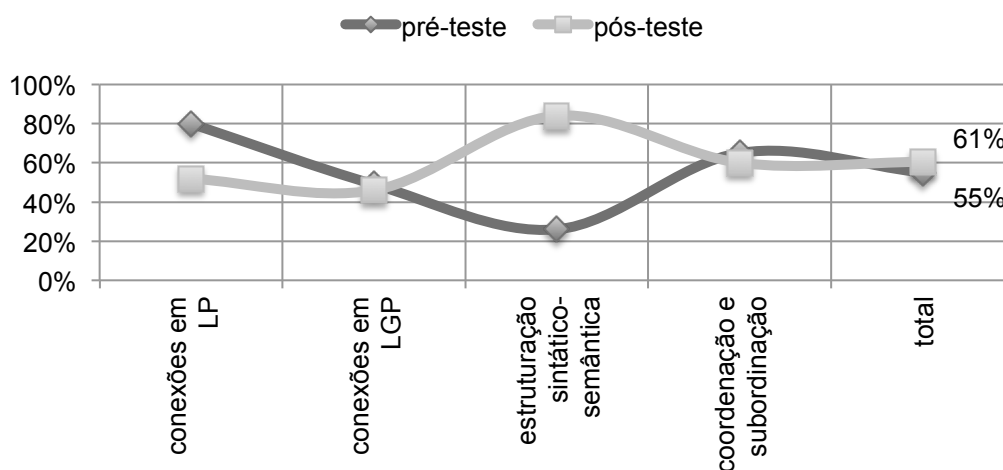


Figura 67: Resultados do sujeito 8 por áreas de conteúdo.

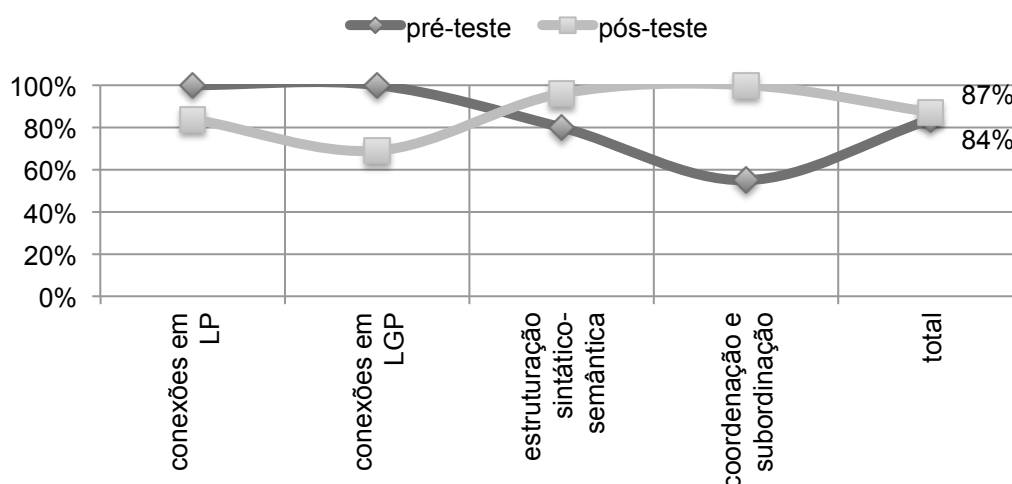


Figura 68: Resultados do sujeito 9 por áreas de conteúdo.

O sujeito 8 teve a terceira melhor pontuação no pós-teste, ao subir de 55% para 61%. No entanto, melhorou apenas na aprendizagem de um dos conteúdos, o relacionado com a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”. Por sua vez, o sujeito 9 apresentou os resultados mais elevados em ambos os testes, subindo de 84% para 87%, apesar de ter regredido nas pontuações das questões relativas ao reconhecimento dos conectores em LP e em LGP.

Apesar de não se verificar uma uniformidade nos resultados, por áreas de conteúdo, as pontuações dos testes foram consistentes com os níveis do QECRL atribuídos inicialmente aos alunos. Pela positiva, revelou-se como exceção o S5, que, apesar de corresponder a um nível do QECRL mais baixo, A2, demonstrou bastante interesse nas aprendizagens. Pela negativa, os sujeitos 4 e 6, de nível A2 e B1 respetivamente, manifestaram, ao contrário, uma atitude de desprendimento pela escola em geral, o que afetou as aulas de português, em particular.

## 6.2. Análise comparativa dos resultados por áreas de conteúdo

Nos resultados das questões, distribuídas por quatro grandes áreas, constata-se um aumento global nas pontuações obtidas no pós-teste em relação ao pré-teste, conforme se verifica no gráfico abaixo.

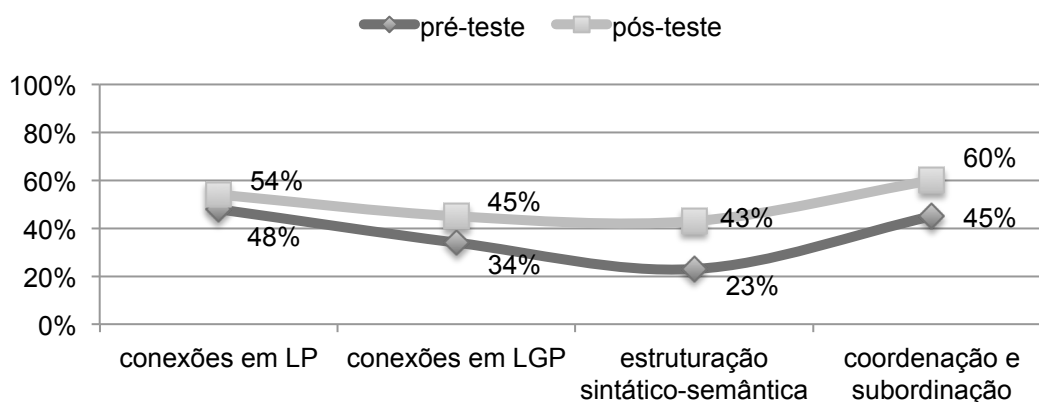


Figura 69: Resultados dos testes por áreas de conteúdo.

É aqui evidente a subida significativa, em 20%, nas questões relacionadas com a manipulação sintático-semântica de estruturas decorrentes dos valores de “e”, apesar de ter sido esta a apresentar a pontuação mais baixa no pré-teste. Nota-se também uma progressão satisfatória, em 15%, na consolidação da distinção entre coordenação e subordinação. Olhando para a evolução de cada uma das questões entre os dois testes, obtém-se o gráfico seguinte.

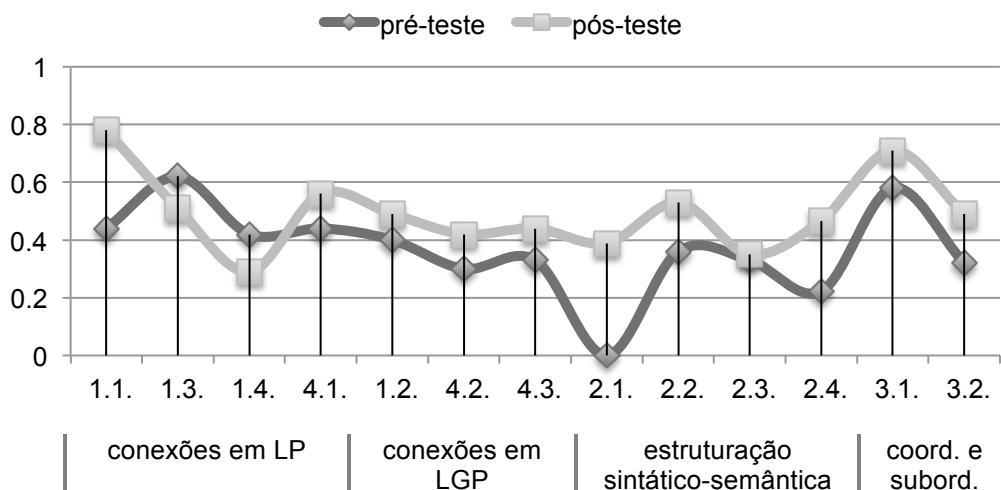


Figura 70: Resultados dos testes por questão.

Ao analisar os resultados das quatro áreas consoante as questões que lhes estão afetas, verifica-se um aumento generalizado, à exceção dos exercícios 1.3. (colocação de conectores de acordo com os respetivos valores) e 1.4. (identificação dos valores associados ao “e”) que desceram ligeiramente no pós-teste, em 11% e 13%, respetivamente. Inversamente, os maiores aumentos no teste final correspondem à questão 1.1. (identificação do conector “e”), em 34%, tendo sido esta a pontuação mais elevada no pós-teste, de 78%, e à questão 2.1. (negação da adição), em 39%, que, curiosamente, representou o valor mais baixo obtido no pré-teste, de 0%.

De seguida, passa-se a uma observação atenta de cada uma das áreas de conteúdo, tendo em conta os exercícios abrangidos.

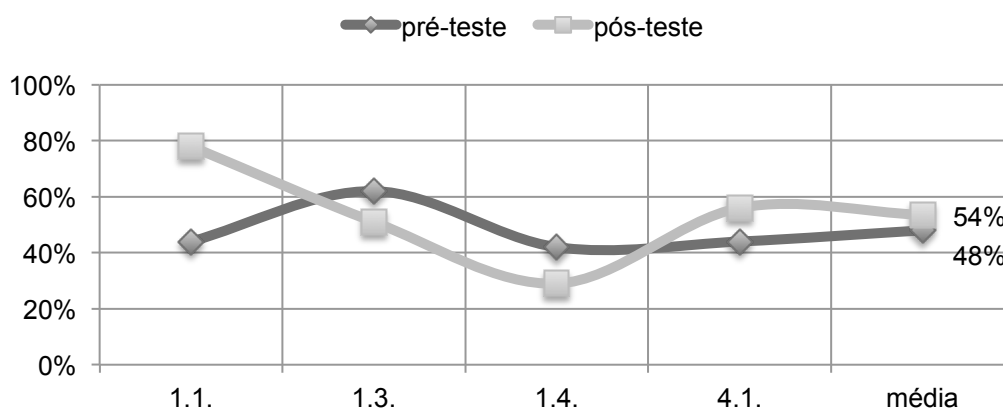


Figura 71: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LP.

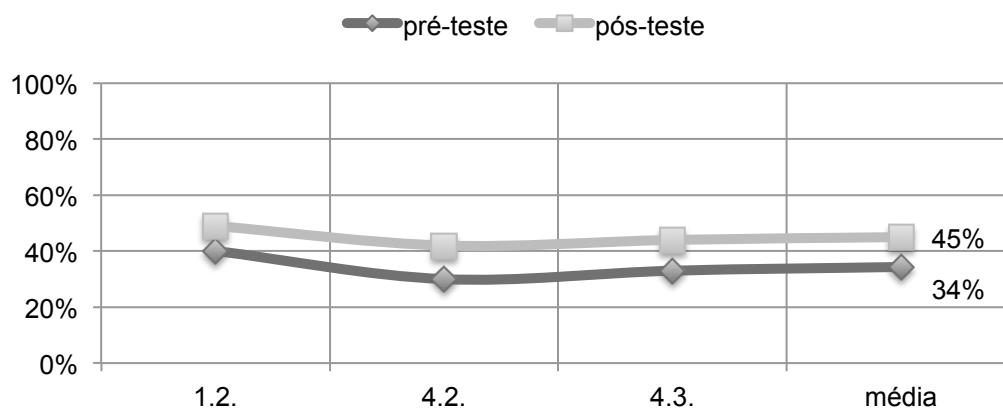


Figura 72: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LGP.

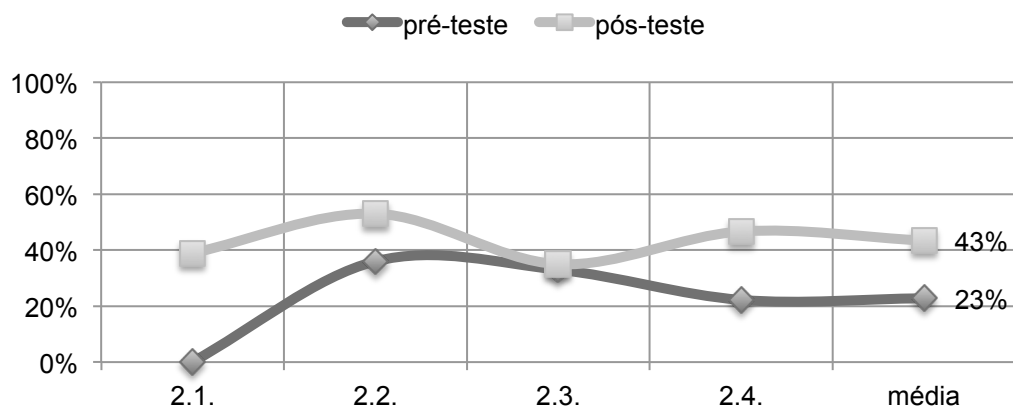


Figura 73: Resultados das questões relacionadas com a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e”.

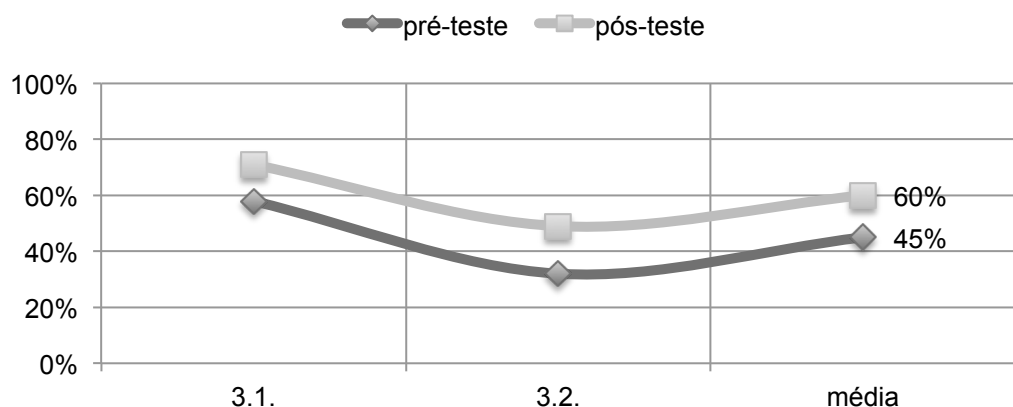


Figura 74: Resultados das questões relacionadas com a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas associadas aos valores de “e”.

O primeiro domínio, apresentado na figura 71, diz respeito ao reconhecimento de conexões interfrásicas em LP e inclui as questões 1.1. (identificação de “e” em LP), 1.3. (identificação de conectores em LP equivalentes aos valores de “e”), 1.4. (identificação dos valores de “e”) e 4.1. (identificação de diferentes conectores em LP para expressar os vários valores). Os exercícios 1.1. e 4.1. requeriam respostas binárias, respetivamente na identificação de “e” e na noção de que existem diferentes conectores. No primeiro, apenas dois alunos deram uma resposta incorreta, enquanto, no segundo, quatro alunos não foram capazes de reconhecer essa variação. No exercício 1.3. era esperado que os alunos colocassem em frases complexas determinados conectores de acordo com os seus valores. Esta foi uma das duas questões que desceu a sua cotação no pós-teste, de 62% para 51%. A outra foi a questão 1.4., em que era suposto serem



identificados os valores das conexões interfrásicas, que desceu a sua cotação no pós-teste, de 42% para 29%.

Na figura 72, a segunda área de conteúdo aborda o reconhecimento de conexões interfrásicas em LGP e abrange as questões 1.2. (identificação de conectores manuais e não-manuais em LGP), 4.2. (identificação de diferentes conectores em LGP para expressar os vários valores) e 4.3. (identificação de conectores manuais e não-manuais em LGP para os valores de “e”). Este conjunto de exercícios demonstra uma evolução bastante homogénea de um teste para o outro, apesar dos resultados medianos.

A terceira área, apresentada na figura 73, trata a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e” e inclui as questões 2.1. (utilização de “e” em frases afirmativas e negativas), 2.2. (relação entre conexões causais e conclusivas para expressar o valor de inferência), 2.3. (relação entre conectores temporais para expressar o sentido de anterioridade e posterioridade) e 2.4. (relação entre orações coordenadas adversativas e subordinadas concessivas). Aqui há também uma evolução geral em todas as questões, menos acentuada na 2.3., relativa ao valor de tempo, em apenas 2%, e mais significativa em 2.1., referente à negação da adição, de 0% para 39%.

O quarto conjunto de exercícios, apresentado na figura 74, relativo à distinção entre coordenação e subordinação, inclui apenas os exercícios 3.1. (identificação da possibilidade de inversão de orações subordinadas) e 3.2. (distinção entre orações coordenadas e subordinadas). Esta foi a área em que se obtiveram resultados médios mais elevados, sobretudo na primeira questão, com 71%.

A seguir apresentam-se os resultados médios dos alunos nas quatro áreas.

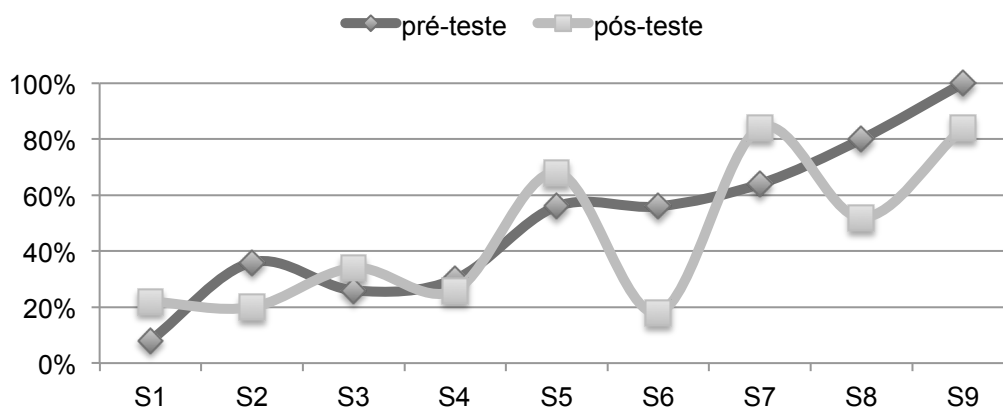


Figura 75: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LP, por aluno.

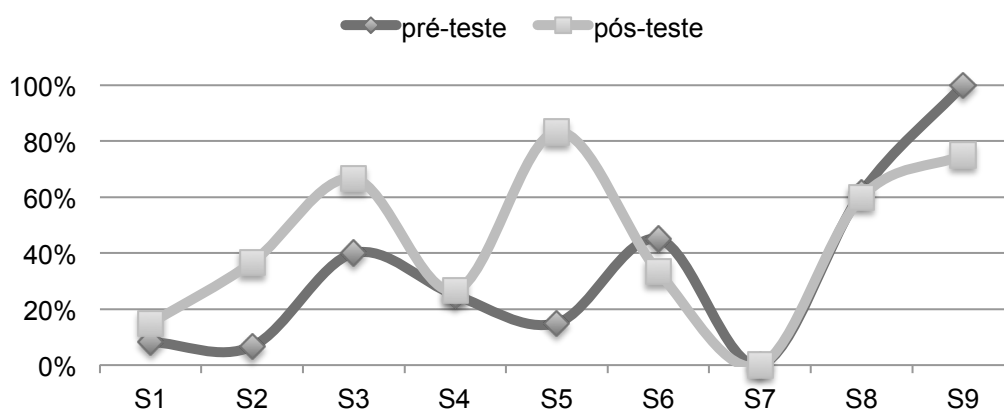


Figura 76: Resultados das questões relacionadas com o reconhecimento de conexões em LGP, por aluno.

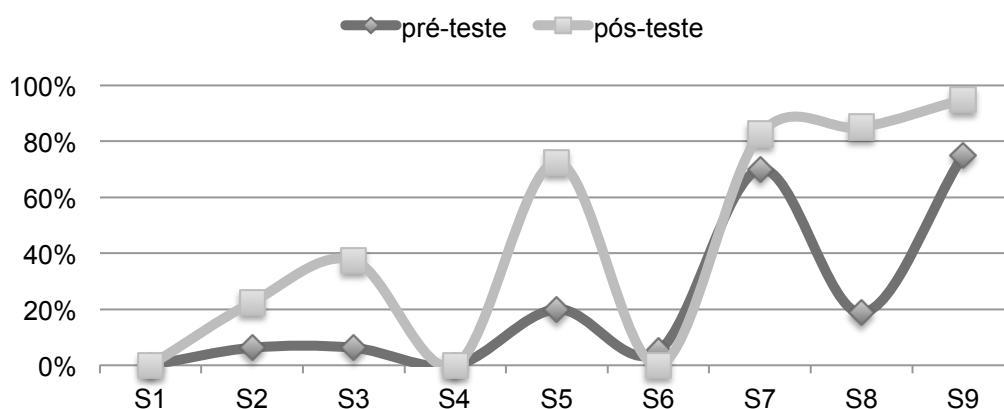


Figura 77: Resultados das questões relacionadas com a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de "e", por aluno.

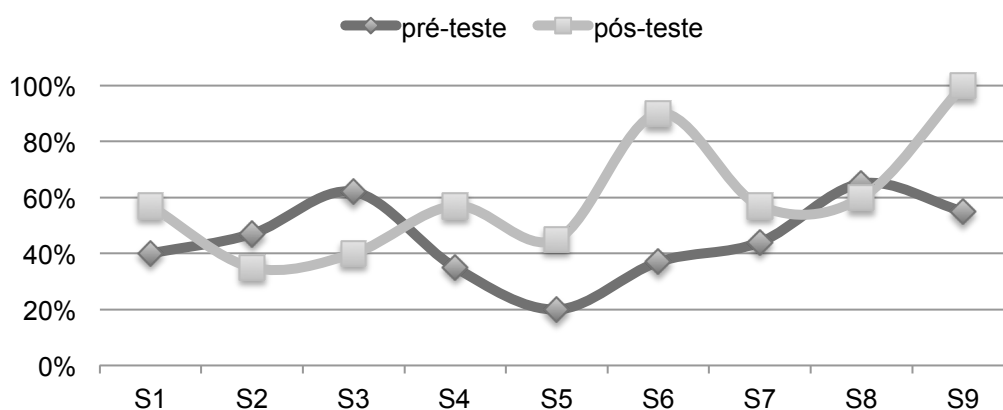


Figura 78: Resultados das questões relacionadas com a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas associadas aos valores de "e", por aluno.

Nos resultados obtidos por aluno na primeira área, apresentados na figura 75, é possível compatibilizar a curva do pré-teste com o nível de competências dos alunos no QECRL. Porém, no teste final reflete-se, pela negativa, a fraca participação de S6, com 18%. Pelo contrário, atribui-se a subida mais alta a S7, em 20%, com uma pontuação final de 84%, ex aequo com S9. Na segunda área, na figura 76, observa-se que, tirando o sujeito 7 que não foi capaz de responder às questões relacionadas com a LGP, o sujeito 6 desceu três pontos percentuais e a melhor aluna baixou de 100% para 69%. Todos os outros alunos progrediram no pós-teste, em particular S2, S3 e S5, este último em 57%. Na figura 77, relativa ao terceiro conjunto de exercícios, um pouco mais trabalhoso do que os outros, uma vez que exigia o manuseamento de estruturas sintático-semânticas, são notórios os fracos resultados de S1, S4 e S6. Todos os outros alunos aumentaram bastante as suas pontuações no pós-teste, em particular S5 e S8. Na quarta área de conteúdo, apresentada na figura 78, é curiosa a subida de S6. Aqui é também de destacar a subida para 100% no pós-teste do sujeito 9.

Ao analisarem-se as respostas por conteúdo tratado, verifica-se que, no pós-teste, os resultados mais elevados pertencem a exercícios que incidem sobre o reconhecimento dos valores de “e” a partir de diferentes conectores interfrásicos em LP (1.1., 1.3., 4.1.), a identificação da possibilidade de inversão de orações subordinadas (3.1.) e a manipulação de estruturas sintáticas relacionadas com o valor de inferência (2.2.). Os valores mais baixos correspondem às questões relativas à identificação dos valores associados a “e” (1.4.) e à manipulação de estruturas sintáticas com valor temporal (2.3.).

Ao comparar as respostas dos alunos nos dois momentos de avaliação, confirma-se que os exercícios que implicaram a negação da adição (2.1.), a identificação de “e” (1.1.) e a relação entre frases complexas com valor de contraste (2.4.) foram os que apresentaram melhorias mais relevantes. As duas respostas que apresentaram descidas foram as relacionadas com a identificação dos valores associados a “e” (1.4.) e a colocação de conectores de acordo com os respetivos valores (1.3.). A questão que manteve os mesmos resultados em ambos os testes foi a referente à manipulação de frases com valor temporal (2.3.).

## **Capítulo 7 – Conclusões e implicações para o futuro**

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões da intervenção didática sobre conexões interfrásicas, desenvolvida no âmbito da prática supervisionada de ensino de português a uma turma de alunos surdos do 10.º ano.

No sentido de compatibilizar a intervenção didática com o nível de exigência daquele ano escolar, selecionou-se o tema das conexões interfrásicas que decorrem dos diferentes valores de “e”. Apesar de se ter selecionado um conector de uso bastante comum, o facto de ele remeter para diversos sentidos e de parecer não ter um correspondente lexical em LGP, permitiu explorar aspetos relevantes para o ensino de português a surdos. Sendo a LGP a primeira língua destes alunos, abordou-se o português segundo metodologias próprias da segunda língua, de forma a lidar com o problema central da educação de surdos: a sua dificuldade na escrita, em particular na articulação de frases complexas. Isto justifica-se quer pelo facto de a língua gestual ser estruturalmente distinta (Dechandt, 2006, p. 313), quer devido a inadequações metodológicas no ensino bilingue (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 19; Faria, 2006, p. 279). Assim, pretendeu-se explorar estratégias didáticas adequadas à transmissão de especificidades gramaticais.

Uma vez que a metodologia bilingue pressupõe a comparação interlinguística, foi necessário, por não existir bibliografia sobre o corrente tema em LGP, caracterizar conexões interfrásicas nesta língua, num momento que antecedeu a intervenção didática. Para o efeito, procedeu-se a um estudo preliminar, descrito no capítulo três, sobre o comportamento das interligações frásicas que decorrem dos valores de “e” em LGP. A partir do corpus de frases complexas em LGP recolhido neste contexto, constatou-se que a maioria dos conectores são não-manuais, assim como se identificaram os conectores manuais mais utilizados, a saber “MAS”, “SE” e “ENTÃO”. Sobretudo os dois primeiros conectores, que são lexicalmente mais marcados, coincidem com aqueles que os surdos tendem a utilizar mais na escrita (Dechandt 2006, pp. 305, 309-310; Fernandes, 2003, pp. 117-120). No que concerne os conectores não-manuais confirmou-se, com este estudo preliminar, a marca das sobrelinhas levantadas para o valor condicional (Hermann, 2012, p. 374).

O trabalho sobre a língua desenvolvido na oficina alicerçou-se permanentemente numa estreita articulação entre a abordagem laboratorial de aprendizagem pela descoberta proposta por Duarte (2008, p. 18) e a metodologia bilingue de comparação entre as duas línguas, conforme se descreveu no capítulo

quatro. Esta opção permitiu valorizar as intuições dos alunos surdos sobre aspetos gramaticais mais facilmente reconhecíveis, tanto numa língua como noutra. A consciência linguística de conteúdos bastante dependentes de significados inerentes às relações interfrásicas foi favorecida essencialmente através da LGP. Não obstante, a mobilização e a ativação dos conhecimentos adquiridos teve como objetivo principal o desenvolvimento de competências em LP.

A oficina gramatical sobre as conexões interfrásicas decorrentes dos diferentes valores de “e” organizou-se em cinco aulas de noventa minutos. Na sequência didática começou por se proceder a uma primeira abordagem global; depois incidiu-se em estruturas coordenadas com valor aditivo, inferencial e contrastivo; posteriormente tratou-se a condição e a inferência, enquanto valores semanticamente relacionados; a seguir abordou-se estruturas que expressam o valor temporal; e, por fim, explorou-se o paralelismo sintático-semântico decorrente do valor contrastivo.

A intervenção didática pecou sobretudo pela dificuldade de gestão dos tempos das sessões, devido essencialmente a problemas técnicos relacionados com a projeção dos vídeos e a dificuldades manifestadas pontualmente pelos alunos nos exercícios que implicavam escrita. À medida que as aulas se iam atrasando, a matéria ia sendo transposta para as aulas seguintes, o que desalinhou a correspondência entre as aulas previstas e os guiões concebidos. Não obstante, os objetivos propostos inicialmente para a oficina foram cumpridos e os alunos, incluindo os mais problemáticos, mantiveram-se sempre atentos e participativos.

A forma de conferir a aquisição dos conteúdos desenvolvidos na sequência didática passou necessariamente por dois momentos de avaliação distintos: o pré-teste, para determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, e o pós-teste, para aferir as aprendizagens adquiridas na oficina. No sentido de facilitar a análise dos resultados, dividiram-se as questões em quatro áreas principais: o reconhecimento de conexões interfrásicas em LP e em LGP, a aplicação de estruturas sintático-semânticas associadas aos valores de “e” e a distinção entre estruturas coordenadas e subordinadas. Com o propósito de perceber a evolução dos alunos, compararam-se os dois testes, verificando-se uma melhoria generalizada nos quatro domínios, de forma mais significativa nos dois últimos conteúdos, em 15% e 20% respetivamente. No que diz respeito à identificação dos conectores e às sua relação com os respetivos valores, ainda que tenham evoluído em ambos, foi mais notória a subida em LGP, ainda que com pontuações mais elevadas em LP. Apesar de não se observar uma uniformidade nos resultados, por aluno, as pontuações obtidas nos testes foram consistentes com os níveis que lhes tinham sido atribuídos

pelo QECRL no que concerne a sua competência em LP2. Desta forma é possível fazer corresponder o desempenho dos alunos aos estádios de interlíngua descritos por Dechandt (2006, pp. 313-317), na secção 2.1.3., assim como se confirma a ideia de que a dificuldade dos surdos na escrita se manifesta essencialmente pela ausência e inadequação de elementos conectivos (Dechandt 2006, pp. 305, 309-310; Fernandes, 2003, pp. 117-120; Rebelo, 2006, pp. 35-38). Ainda que os alunos tenham revelado dificuldades na descodificação semântica dos valores associados a “e” e no manuseamento das estruturas sintáticas que lhes correspondiam, este tipo de exercícios pareceu bastante cativante, sobretudo quando se baseavam na análise de vídeos em LGP. É possível, assim, que a intervenção tenha despertado os alunos para a importância de pensarem na estrutura da sua própria língua.

Difícilmente se estabelece, com algum rigor, uma relação entre os resultados obtidos na avaliação da oficina e as características áudio-orais dos alunos. Porém, o percurso educativo parece ter uma influência significativa no sucesso académico. Deste modo, a quantidade de anos que os surdos passam na escola especializada para o ensino bilingue, com uma população escolar falante de LGP alargada, para que, conseqüentemente, desenvolvam uma boa fluência na sua língua natural, poderá ser um fator determinante para uma aprendizagem satisfatória do português. Os jovens surdos, objeto desta intervenção didática, terão, na sua maioria, desenvolvido competências em LGP de forma pouco estruturada, revelando dificuldades, sobretudo, ao nível da metalinguagem. A ausência de hábitos de reflexão na sua língua materna poderá estar na origem dos problemas de análise e descrição gramatical da LGP, em particular das conexões interfrásicas, o que acabou por dificultar a transposição para o português. Desta feita, conclui-se que a falta de uma aquisição consistente da primeira língua provoca, necessariamente, uma aprendizagem deficitária da segunda língua.

No contexto das políticas educativas vigentes, em que se espera que os alunos surdos tenham acesso a um bilinguismo coerente, faz todo o sentido recorrer a uma metodologia didática como a utilizada nesta oficina – de comparação sistemática das duas línguas, para, a partir do conhecimento sobre a LGP, cimentar a aprendizagem do português. Todavia, sugere-se a necessidade de aprofundar a descrição gramatical da LGP, sobretudo no que aos conectores interfrásicos diz respeito, de modo a promover as correspondências sintático-semânticas com o português. Neste sentido, defende-se a importância de uma articulação constante entre os professores de LGP e de LP, de modo a concertar os conteúdos. Só assim, em estreita ligação interlinguística, será útil reproduzir e alargar este tipo de atividades a outros conteúdos da disciplina de português.

## Bibliografia

- Ali, Said (1964). *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Baptista, José Afonso (coord.) (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação.
- Bechara, Evanildo (1977). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Brentari, D (2011). "Sign Language Phonology", pp. 691-721. In Goldsmith, John, Riggle, Jason & Yu, Alan (eds.). *Handbook of Phonological Theory*. New York / Oxford: Blackwells.
- Bristol Centre for Deaf Studies. *Signstation – British Sign Language Lexicon*. Disponível em <http://www.signstation.org/index.php/bsl-dictionary/desktop-dictionary>.
- Carvalho, Paulo Vaz de (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Cavaca, Fátima (coord.) (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação.
- Coelho, Maria da Conceição (coord.) (2001). *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério de Educação.
- Costa, Ana Luísa (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*. Tese de doutoramento em Linguística Educacional apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Costa, João (2007). "A Gramática na Sala de Aula", pp. 149-165. In Reis, Carlos (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 17.ª Edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Dechandt, Sônia Brochardo (2006). "A Apropriação da Escrita por Crianças Surdas", pp. 284-322. In Quadros, Ronice Muller de (org.). *Estudos Surdos I*. Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.
- Delgado-Martins, Maria Raquel et alii (orgs.) (1992). *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Coleção Estudos Linguísticos. Lisboa: Colibri.
- Duarte, Inês (1992). "Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo", pp. 165-177. In Delgado-Martins, Maria Raquel et alii. *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Coleção Estudos Linguísticos. Lisboa: Colibri.
- (2000). *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2003). "Aspectos Linguísticos da Organização Textual", pp. 85-123. In Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês, Faria, Isabel Hub et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coleção Universitária, Série Linguística. Lisboa: Caminho.
- (2008). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação.
- Faria, Sandra Patrícia de (2006). "Ao Pé da Letra Não! Mitos que permeiam o Ensino da Leitura para Surdos", pp. 252-283. In Quadros, Ronice Muller de (org.). *Estudos Surdos I*. Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.
- Fernandes, Sueli (1999). "É possível ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: em Busca de uma Aproximação", pp. 59-81. In Skliar, Carlos (org.). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, Eulalia (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, Inês de Oliveira (1995). *Desenvolvimento Articulado de Competências de Escrita e de Conhecimento Explícito da Língua*. Relatório da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Hermann, Annika (2012). "Prosody in German Sign Language", pp. 349-380. In Elordieta, Gorka & Prieto, Pilar (eds.). *Prosody and Meaning*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Hudson, Richard (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.



- Johnston, Trevor A. (1989). *Auslan dictionary: A dictionary of the sign language of the Australian deaf community*. 6.<sup>a</sup> edição. Petersham: Deafness Resources, Australia Ltd..
- Knoors, Harry e Marschark, Mark (2012). *Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (3), pp. 291-305.
- Lapiak, Jolanta. *Handspeak – American Sign Language Dictionary*. Disponível em <http://www.handspeak.com/word/>.
- Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, e altera o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 91. Assembleia da República. Lisboa.
- Liddell, Scott K. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lira, Guilherme de Azambuja & Sousa, Tanya Amara Felipe. *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>.
- Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês, Faria, Isabel Hub *et alii* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 7.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Matos, Gabriela (2003). “Estruturas de coordenação”, pp. 549-592. *In* Mateus, Maria Helena Mira, Brito, Ana Maria, Duarte, Inês, Faria, Isabel Hub *et alii*. *Gramática da Língua Portuguesa*. Colecção Universitária, Série Linguística. Lisboa: Caminho.
- Meier, Richard, Cormier, Kearsy & Quinto-Pozos, David (eds.) (2002). *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação e Ciência. *Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.
- Neidle, Carol, Kegl, Judy, MacLaughlin, Dawn, Bahan, Benjamin & Lee, Robert G. (2000). *The Syntax of American Sign Language: Functional categories and hierarchical structure*. Cambridge: MIT Press.
- Pfau, Roland & Quer, Joseph (2010). “Nonmanuals: Their Grammatical and Prosodic Roles”, pp. 381-402. *In* Brentari, Diane (ed.). *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University.
- Portail européen des langues des signes. *Sematos – Dictionnaire LSF*. Disponível em <http://www.sematos.eu/lfs.html>.

## Bibliografia

---

- Quadros, Ronice Muller & Schmiedt, Magali L. P. (2006). *Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério de Educação e Cultura.
- Quadros, Ronice Muller (org.) (2006). *Estudos Surdos I*. Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.
- Quadros, Ronice Muller (2011). *Sintaxe das língua gestuais*. Coleção Pro-LGP, vol. 17. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Rebelo, Susana (2006). *A Análise da Coesão Sequencial da Narrativa na Escrita de Alunos Surdos*. Cadernos de Investigação, Coleção Surdez. Lisboa: Centro Cultural Casapiano.
- Reilly, Judy & Anderson, Diane (2002). "Faces: The Acquisition of Non-Manual Morphology in ASL", pp. 159-181. In Morgan, Gary & Woll, Bencie. *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação.
- Renard, Marc e Lapalu, Yves (2009). *Surdos, cem piadas*. Lisboa: Surd'Universo.
- Sandler, Wendy & Lillo-Martin, Diane (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Vicars, William. *American Sign Language University*. Disponível em <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-signs/a/and.htm>.

## **Anexos**



## **Anexo I: Cenários de correção dos testes**





## **Anexo II: Cenários de correção da oficina gramatical**